

Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina

Explorações sobre Educação Intercultural Bilingue na Argentina

Explorations on Bilingual Intercultural Education in Argentina

Artículo | Artigo | Article

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

15 de agosto de 2019

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

18 de noviembre de 2019

Ana Carolina Hecht

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,
Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano,

Universidad de Buenos Aires

Buenos Aires / Argentina

anacarolinahecht@yahoo.com.ar

ORCID ID 0000-0001-8132-7897

Resumen

El objetivo de este artículo es realizar un estado de la cuestión sobre las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina. Con ese fin, se hace una reflexión sobre el tema a partir de la sistematización de la legislación, bibliografía y experiencias de investigación e intervención en diversos proyectos de EIB. Este texto se organiza en tres apartados. Primero, se resumen las características que han definido a lo largo del tiempo a esta política educativa para la alteridad en Argentina. Particularmente los alcances e implicancias de una educación "bilingüe" e "intercultural". Luego, se definen algunos rasgos que caracterizan a la EIB como política educativa desde una mirada general, y sin detenernos en las particularidades provinciales, para poder efectuar un diagnóstico más global de esta política. Por último, en las conclusiones, trascendiendo la mirada escolar, se exponen los desafíos a futuro de la EIB.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas, Argentina, política educativa, diversidad-desigualdad.

Resumo

O objetivo deste artigo é realizar um estado da questão sobre as políticas de Educação Intercultural Bilingue (EIB) na Argentina. Com esta finalidade, faz-se uma reflexão sobre o tema a partir da sistematização da legislação, bibliografia e experiências de investigação e intervenção em diversos projetos da EIB. Assim, este texto se organiza em três partes. Primeiro, se resumem as características que definem, ao longo do tempo, esta política educativa para a alteridade na Argentina. Espe-

Referencia para citar este artículo: Hecht, A.C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 (1), 103-113.

cificamente, os alcances e implicações de uma educação “bilingüe” e “intercultural”. Logo, se definen alguns traços que caracterizam a EIB como política educativa a partir de una perspectiva geral, sem nos determos nas particularidades provincianas, para podermos efetuar um diagnóstico mais global desta política. Por último, nas conclusões, transcendendo a perspectiva escolar, se expõem os desafios futuros da EIB.

Palavras-chave: Educação Intercultural Bilingüe; povos indígenas; Argentina; política educativa; diversidade-desigualdade.

/ Abstract /

The goal of this article is to assess the state of the art of Intercultural Bilingual Education (IBE) policies in Argentina. In the first section of this paper, the educational policies on cultural and linguistic diversity are contextualized historically. This paper is based on a reflection on the subject based on the systematization of legislation, bibliography and research and intervention experiences in various IBE projects. This text is organized in three sections. First, I summarize the characteristics that have defined this educational policy for indigenous. Particularly the scope of what implies a “bilingual” and “intercultural” education. Later, IBE is defined considering main characteristics of this education policy, from a general perspective, to make a global diagnosis of this educational policy for indigenous peoples. Finally, the conclusions list the challenges, goals that have yet to be achieved and the future perspectives of this educational policy.

Keywords: Intercultural Bilingual Education, indigenous peoples, Argentina, educational policy, diversity-inequality.

INTRODUCCIÓN

Este año se pusieron en foco en diferentes medios de comunicación regionales y nacionales aspectos inusitados en otros momentos históricos, como es la alarma frente a la discriminación y la preocupante situación sociolingüística y socioeducativa de los pueblos indígenas en América Latina. Particularmente, la denuncia en el contexto argentino está centrada en el poco alcance que tiene la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para atender a la enorme diversidad étnica de nuestro territorio (al menos el 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario según datos del último censo poblacional del 2010) y en la pérdida incesante de las lenguas indígenas en su contacto con el español. Esos aspectos no son difamaciones mediáticas, sino que son parte de las dinámicas que observamos a diario quienes trabajamos sobre la EIB, que si bien como política intenta promover relaciones equitativas e igualitarias entre distintos grupos socioculturales, aún no logra saldar las desigualdades entre estos diferentes colectivos. Actualmente, en la EIB perdura un

doble desafío: contemplar la pluralidad etnolingüística, así como también considerar la vulnerabilidad socioeconómica de las poblaciones indígenas. Lamentablemente, tal como está gestionada al presente, no logra resultados optimistas sobre el futuro educativo de los pueblos indígenas y las posibles repercusiones en la mejora de sus condiciones materiales de vida.

Además de lo antedicho, lo impactante es que estas imágenes reflejadas en los medios de comunicación sobre las deudas pendientes de la EIB contrastan con el alcance que tiene esta política en tanto derecho promulgado para las poblaciones indígenas de Argentina en el marco de los nuevos paradigmas sobre la pluralidad cultural. La EIB como derecho de los pueblos indígenas está en la agenda política desde hace más de tres décadas, no obstante sus resultados en términos de la mejora de las condiciones de acceso, permanencia y titulación de los niños/as y jóvenes indígenas está todavía bajo un signo de interrogación. El Estado argentino es pionero en regulaciones indígenas y en el reconocimiento de la preexistencia étnica y los derechos diferenciales. Desde los 80 y los 90 (con la Ley Nacional N° 23302 sobre Política Indígena y Apoyo a las Comunidades Aborígenes de 1985 o con la Reforma de la Constitución Nacional en 1994) hasta el presente (con la Ley Nacional de Educación N° 26206 del 2006) hay normativa que regula las acciones escolares que tienen como fin atender a las demandas escolares específicas de los pueblos indígenas. En consecuencia, es evidente que aún existen brechas enormes entre los fines que dan origen a la EIB como un derecho particular de los/as niños/as indígenas y las formas concretas adoptadas institucionalmente para la consecución de esas metas (penosamente aún utópicas).

Considerando estas tensiones, este artículo se propone partir de este contraste entre lo que la legislación incluye y los debates aún no saldados en el cuanto al alcance y los logros de la EIB en la Argentina contemporánea. Con ese objetivo se revisa someramente su definición, alcance y desafíos pendientes. Este escrito se basa más bien en una reflexión sobre el tema que en el análisis de un caso empírico específico, lo afirmado en las siguientes líneas nace de la sistematización de la legislación argentina, bibliografía y mi experiencia de investigación e intervención en diversos proyectos de EIB¹.

Este artículo se organiza en tres apartados. Primero, se resumen las características que han definido a lo largo del tiempo a esta política educativa para la alteridad en Argentina, sobre todo en cuanto al alcance del "bilingüismo" y la "interculturalidad". Luego, se reflexiona sobre la configuración presente de la EIB desde una mirada general, y sin detenernos en las particularidades provinciales, para poder efectuar un diagnóstico más global de esta política educativa para los pueblos indígenas. En especial, se diagnostican y revisan tres aspectos notables que a nuestro juicio caracterizan al presente de la EIB en nuestro país: niveles escolares de alcance de la EIB; formación docente y enseñanza de las lenguas indígenas. Por último, en las conclusiones se problematizan los desafíos pendientes de la EIB en un contexto de tanta visibilidad de las demandas de estos colectivos.

¹ Me refiero a investigaciones etnográficas y de gestión/intervención efectuadas desde 2001 hasta el presente en el campo de la antropología lingüística y educativa con comunidades wichís, chorotes, mbyá y tobas/qom de provincias como Buenos Aires, Formosa, Salta, Misiones y Chaco.

1. DIMENSIONES DE LA CONFIGURACIÓN DE LA EIB

En el presente es tan innegable que la diversidad etnolingüística es parte del paisaje nacional² como que estas poblaciones se encuentran interpeladas frente a los modelos hegemónicos no sólo por su diversidad lingüístico-cultural, sino porque además subsisten en entornos de extrema desigualdad y pobreza. La asociación casi unívoca entre indígena e indigencia obtura las posibilidades de pensar estrategias para revertir tan perniciosa construcción. Por lo tanto, la EIB se enfrenta a desafíos que trascienden la dimensión escolar y sobre los que seguramente todavía no podrá dar una respuesta. No obstante, si bien la EIB no ha problematizado suficientemente la dimensión de la desigualdad, sí se ha preguntado acerca de las estrategias para revisar la compleja relación en términos de la diversidad. Por lo tanto, repensar la dimensión histórica de cómo se fue configurando esta política nos puede dar pistas para comprender sus intervenciones en el presente, así como sus desafíos a futuro. Con ese fin, a continuación se expone una breve reflexión sobre las dimensiones que hacen a la configuración de las propuestas escolares para la alteridad indígena.

En artículos anteriores (Hecht 2007, 2009, 2010, 2015) se desarrollaron los vaivenes y las características que los diseños educativos homogeneizadores y focalizados han impregnado en las políticas tendientes a incluir a la diversidad sociocultural en la escuela. Así, más allá de las dataciones históricas se han visto movimientos, entrecruzamientos y coexistencia entre modelos escolares monolingües, donde se marginan y niegan especificidades lingüístico-culturales bajo pautas hegemónicas y asimilacionistas (políticas homogeneizadoras propias del siglo XIX y XX), y modelos escolares bilingües insertos en programas compensatorios neoliberales donde se encubren las desigualdades socioeducativas (políticas focalizadas más propias de la época contemporánea). Vale remarcar el complejo nacimiento que tienen las políticas de EIB en Argentina (y en la región latinoamericana), ya que surgen como políticas focalizadas en el contexto neoliberal; en nuestro contexto, paradójicamente en el marco de las reformas legislativas post-restitución democrática (1983) y bajo el impulso de las demandas de los movimientos y organizaciones indígenas.

Actualmente, en el campo educativo, se cuenta con una amplia legislación nacional para el establecimiento de la EIB.³ Si bien hay sutiles particularidades en la definición de esta política, de un modo consensuado, se delimita como la modalidad educativa destinada a los pueblos indígenas que tiene como meta la enseñanza bilingüe y la revalorización de saberes propios de las cosmovisiones indígenas. La EIB se considera una política destinada "sólo para indígenas", obteniendo la potencialidad de la transversalidad que debieran tener estas propuestas para contener a toda la población (incluidos migrantes transnacionales y población no-indígena) y así potenciar las críticas a las desigualdades sociales.

La EIB en las aulas escolares argentinas se traduce en la presencia de dos maestros, el maestro indígena y el maestro no-indígena. Al primero⁴ corresponde la enseñanza de la lengua indígena y los denom-

² Argentina en la actualidad se define como un país pluriétnico y multilingüe, compuesto por veinte pueblos indígenas (pilagás, mocovíes, chiriguano, chanés, tapietés, mbyá, wichí, mapuche, toba, kolla, nivacés, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/diaguíta calchaquí, avaguaraní, tehuelche, chorotes, rankulche, huarpe y ona) y donde, además del español y las lenguas de migración, se hablan catorce lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad.

³ Resolución N° 107 del Consejo Federal de Cultura y Educación (1999), Resolución N° 549 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2004), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006), Documento para la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional del Consejo Federal de Educación (2010) y Resolución N° 105 del Consejo Federal de Cultura y Educación (2010).

⁴ Cabe señalar que reciben diferentes nombres en cada provincia: Auxiliar Docentes Aborígen y Profesor Intercultural Bilingüe (Chaco), Maestro Especial para la Modalidad Aborígen (Formosa), Auxiliar Bilingüe (Salta y Misiones), etc.

inados “contenidos culturales” (o todas las asignaturas si sus títulos habilitantes lo permiten); mientras que al segundo la enseñanza del español y el resto de las asignaturas (matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.).

Ahora bien, vale preguntarnos qué implica una educación “bilingüe” e “intercultural”. Respecto del bilingüismo, la EIB considera positiva la incorporación de la lengua indígena a la currícula, no obstante, se omiten muchos aspectos que debieran considerarse para lograr ese fin. A modo de ejemplo, podemos mencionar: las complejidades que conlleva la inclusión de las lenguas indígenas como materias escolares y como vías de comunicación considerando los diferentes grados de vitalidad (hay lenguas que se hablan a diario en diferentes ámbitos mientras que otras resisten como emblemas identitarios), los variados estatus de estandarización de los sistemas de escritura de muchas de estas lenguas, la escasa formación de los maestros (indígenas y no indígenas) en lingüística y didáctica de lenguas, entre muchas otras cuestiones. De este modo, considerando estos escenarios está claro que la inclusión de la lengua indígena es más a nivel simbólico, ya que se hacen alusiones al bilingüismo, sin que las planificaciones escolares contemplen la gestión del plurilingüismo en las aulas.

En ese mismo sentido, en los lineamientos oficiales se carece de una definición clara respecto de si la lengua de instrucción debe ser la lengua indígena, o si deben aplicarse modelos de enseñanza del español como lengua segunda, o si la alfabetización debe ser bilingüe o multilingüe o si las lenguas indígenas son las segundas lenguas. Esos vacíos en la definición llevan a intervenciones poco claras respecto de cómo se incluye concretamente a las lenguas indígenas en las aulas, produciéndose cierto falso dilema dicotómico entre una inclusión asimilacionista y una exclusión segregadora (Borton *et al*, 2010). O sea, entre un esfuerzo de inclusión de la lengua indígena para contrarrestar las acciones castellanizadoras y asimilacionistas que tradicionalmente ha implicado la escolarización versus una exacerbación de la diferencia y la diversidad que lleva al extremo de folklorizar y estancar a la lengua indígena de un modo que le roba la especificidad de sus recursos estilísticos y comunicativos particulares. Es decir, si cuando se incluyen a las lenguas indígenas en las escuelas, se las transforma o reduce a un emblema, una marca de exotividad o un adorno, se les resta su potencial como medio de comunicación y de transmisión de una cosmovisión específica que es parte del acervo y patrimonio indígena.

Respecto de la otra pata de la EIB, cabe la reflexión sobre los alcances de la “interculturalidad”. La interculturalidad en el campo educativo parece traducirse y restringirse en términos pedagógicos, en el mejor de los casos, como un contenido o una estrategia de trabajo en el aula y, en general, sólo en el nivel retórico. De ese modo, no se contempla como algo que atañe a la construcción de una sociedad intercultural donde se respete y se valore la diversidad lingüístico-cultural. Con el correr de los años se hace claro que hay un intento por vaciar de contenidos a la EIB, pero hay que estar alerta frente a la despolitización del discurso, dado que se evita hablar de desigualdad social bajo el supuesto de la articulación armónica de las diferencias (Alonso y Díaz, 2004). La interculturalidad es un concepto que constantemente tiene

que interpelar al orden social para no omitir las relaciones de desigualdad y subalternidad (Hecht *et al.* 2016).

La EIB no es una simple “pedagogización” del discurso y la práctica intercultural (Dietz, 2012), sino que se trata de relaciones entre sujetos político-culturales insertos en tramas jerárquicas de poder. Por lo tanto, y más allá del giro novedoso que esta propuesta insta en comparación con la tradicional educación homogeneizadora, retomamos el cuestionamiento de Alonso y Díaz (2004) al presupuesto ingenuo de que la educación intercultural implica por sí misma una modificación del *statu quo*. Es imprescindible debatir sobre el “para qué” y “desde dónde” de una educación en contextos de diversidad/ desigualdad.

El desafío no saldado en estas discusiones en torno a la interculturalidad y el bilingüismo, apunta a conocer sin folclorizar ni exotizar al otro, sin darle un tratamiento reduccionista y reificante, sino focalizando en los contactos e interacciones y en las disputas, procesos históricos y complejas relaciones de poder (Hecht *et al.* 2016). Ahora bien, la pregunta que se depende luego de este somero planteamiento sobre el origen y el alcance de la EIB es qué pasa en las escuelas de EIB o mejor dicho, cómo se traduce este discurso del bilingüismo y la interculturalidad en las prácticas cotidianas.

2. LAS TRAMAS DE LA EIB CONTEMPORÁNEA

La bibliografía sobre la EIB en Argentina es aún incipiente, muy centrada en relatos de experiencias escolares específicas, por lo que se puede caracterizar como un campo de debate teórico aún en expansión. Por lo tanto, dejaremos para futuros trabajos un análisis más focalizado en los entramados teóricos de estas cuestiones, y en este texto humildemente me propondré efectuar una sistematización más global a partir de lo afirmado en la legislación, la bibliografía y mi experiencia de investigación e intervención en proyectos referidos a la EIB desde una perspectiva de la antropología lingüística y de la educación. Particularmente, se diagnostican y revisan tres aspectos nodales que a nuestro juicio caracterizan al presente de la EIB en nuestro país: niveles escolares de alcance de la EIB; formación docente y enseñanza de las lenguas indígenas.

En primer lugar, si bien la EIB en su definición en la Ley Nacional de Educación se propone alcanzar a los tres primeros niveles educativos, en los hechos se ha atendido primordialmente a los niveles inferiores de la escolarización (inicial y primeros dos años de primario). La EIB no es sólo una cuestión pedagógica de los primeros años de inclusión en la escuela, sino de trayectorias escolares. En nuestro país, muy recientemente se instala la preocupación por la EIB en el nivel superior (Ossola, 2013; Guaymás y Mato, 2016; Paladino y Ossola, 2016). De este modo, contrariamente a lo que se busca, la EIB parece quedar atrapada en modelos educativos de transición, donde no se logra superar la visión de la diversidad como un problema a “subsana” o “equipara” con proyectos escolares especiales y centrados en los primeros años de escolaridad. Es decir, se considera que la “diversidad étnico-lingüísti-

ca" se debe atender al contacto con el modelo escolar hegemónico, para luego ceder justamente su lugar a una educación común.

Esta discontinuidad de la EIB impacta en las trayectorias escolares de los destinatarios, implícitamente abrevando para una desvalorización del patrimonio lingüístico-cultural de sus pueblos de pertenencia. El hecho de que la EIB no contemple una duración extensa en el tiempo puede afectar también a un tema muy complejo subyacente a estos asuntos: los procesos de auto-identificación étnica. En trabajos previos hemos documentado la complejidad del entrecruzamiento de la variable etaria con los procesos de construcción de identificaciones, por lo que los mismos sujetos en diferentes momentos de su ciclo vital pueden identificarse de un modo más explícito o implícito con sus raíces de pertenencia (Hecht, 2010; Hecht *et al.* 2018). En un punto, las intervenciones de la EIB dan por supuesta la pertenencia étnica de los sujetos, como si fuera algo unívoco e igual a lo largo de la vida. Por lo tanto, los dispositivos e intervenciones de EIB no contemplan las particularidades que tienen las distintas etapas escolares de los niños/as, jóvenes o adultos/as indígenas en sus procesos de visibilización y auto-reconocimiento, y como eso impacta, es construido y a la vez interpelado por las instituciones educativas.

En segundo lugar, en la EIB, como ya se mencionó, coexisten dos maestros (uno indígena y otro no indígena), por lo que se puede presuponer que la convivencia es muy compleja, con múltiples tensiones a nivel personal y profesional, por razones como el tipo de formación recibida, los contenidos que tiene cada uno a cargo, la inserción laboral diferencial y las jerarquías implícitas entre ambos. En cuanto a sus labores, sus actividades suelen estar acopladas al tipo de formación recibida.

Por un lado, los maestros de grado no indígenas reciben una formación docente tradicional sin incluir reflexiones y debates sobre el trabajo en contextos interculturales, salvo contadas excepciones. Recién al contacto con sus experiencias docentes es que comienzan un proceso muy subjetivo y personal de reflexión sobre el trabajo en contextos de diversidad y plurilingüismo. En ese derrotero muchos maestros se comprometen con las implicancias de enseñar en escuelas de EIB, mientras que para otros eso no implica desafío alguno.

Por otro lado, la figura del docente indígena es muy compleja por lo que implica y ha implicado en términos históricos, ya que en un comienzo se trataba de referentes comunitarios con un perfil de liderazgo y muchos conocimientos tradicionales de sus pueblos, mientras en el presente se trata de muchos jóvenes con una alta inserción en el sistema educativo hegemónico y con variadas competencias comunicativas en las lenguas indígenas. Es decir, los auxiliares docentes indígenas son quienes suelen trabajar en pareja pedagógica y quedan a cargo de los denominados "contenidos interculturales". Los mismos acompañan al maestro/a de grado no indígena dentro del aula, pero suelen encargarse de enseñar la lengua indígena (o en ocasiones música y/o artesanía). Como se anticipó, en los orígenes de la EIB, la mayoría de estas figuras docentes eran elegidas por su comunidad para ocupar esos cargos (por su estatus social e independientemente de su formación académica), si bien muchos contaban con conocimientos de lectoescritura bilingüe por sus funciones dentro de otros espacios (como por

ejemplo, los religiosos). Mientras que en el presente, los maestros bilingües interculturales (maestros indígenas que reciben sus títulos de maestro adjudicados en instituciones profesionales habilitantes), en el mejor de los escenarios, están solos a cargo del grado y dictan todas las asignaturas (lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales y lengua indígena). Lo antedicho no es más que una generalización, ya que las funciones docentes particulares de unos y otros dentro de las escuelas son muy variables y dependen de las posibilidades brindadas por los equipos directivos de las diferentes instituciones.

Esta simple caracterización del perfil profesional de unos y otros docentes es puntapié para muchas discusiones sobre sus identificaciones, anhelos y problemáticas. Muchas de estas cuestiones ya han sido abordadas (Aliata, 2019; Hecht, 2015), aquí tan sólo nos interesa señalar un aspecto que se desprende de estos roles. La interculturalidad queda implícitamente definida como un asunto de los indígenas, es decir, se pierde el sentido del prefijo "inter" que alude a una relación, para fijar una definición en la cual son los indígenas quienes se deben ocupar de los aspectos bilingües e interculturales de la educación. En otras palabras, es como que cada maestro/a representa a un campo de saberes, los indígenas a lo "intercultural" (como metonimia de lo indígena) y los no indígenas al saber común, universal, occidental.

El isomorfismo entre interculturalidad e indígenas deja por fuera de la relación intercultural a aquellos grupos considerados como representantes de los parámetros desde los que parten las propuestas educativas caracterizadas como "comunes" o "normales" (Hecht *et al.* 2016). Como hemos analizado (Hecht *et al.* 2016), se parte de una noción de interculturalidad en la que los protagonistas son solamente los portadores de marcas étnicas de otredad dejando por fuera a los otros no marcados étnicamente. Esta concepción invisibiliza el proceso histórico y político por el cual se erigen como universales las pautas socioculturales de un grupo determinado, el cual se "desmarca", al mismo tiempo que se construyen como particulares las pautas de los otros grupos que, de este modo, aparecen como marcados (Briones, 1998).

En tercer lugar, la EIB propone acciones para sumar a las lenguas indígenas en los procesos de escolarización de los niños que se reconocen como pertenecientes a pueblos originarios. Como se anticipó, no hay menciones explícitas sobre cómo incluir a las distintas lenguas en las aulas, tan sólo se deduce que de todos los escenarios sociolingüísticos posibles, la EIB parece contemplar en sus diseños a un único ideal: niños hablantes monolingües de la lengua indígena que tienen su primer contacto con el español en la escuela. Sin embargo, y como ya lo hemos mencionado, esos casos son los menos, ya que la mayoría de las lenguas indígenas están atravesando procesos de desplazamiento y reemplazo por el español como medio de comunicación cotidiano en la intimidad de las familias indígenas. No es casual que justamente el 2019 se ha declarado por Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, ya que se está tratando de llamar la atención sobre el peligro de desaparición de muchas de estas lenguas, dado que sus hablantes están sometidos a complejas presiones lingüísticas y extra-lingüísticas que inciden en la supervivencia de su patrimonio.

Por ende, creemos que las escuelas con propuestas bilingües e interculturales tienen un límite al desentenderse de aquellos casos que requieren el fortalecimiento de una lengua en proceso de pérdida de espacios comunicativos. En este sentido, entendemos que definir una política educativa como intercultural o como homogeneizadora depende también de si el sistema educativo se detiene a pensar qué hacer con las lenguas indígenas (Censabella, 2005). Una perspectiva intercultural debiera suponer un conocimiento previo con respecto a qué pasa con las dos o más lenguas que están en contacto, partiendo del análisis de las prácticas e ideologías que tiene cada comunidad lingüística en particular. Consideramos que aquellas intervenciones que tienen por fin paliar los procesos de sustitución lingüística deben conocer qué hacen los hablantes con la lengua indígena, si es aprendida como primera o como segunda lengua, en qué momento la utilizan, para transmitir qué tipo de saberes, qué correlato tiene con las adscripciones identitarias y con qué reglas de interacción pragmática se usa, entre otros aspectos. Sólo a partir de entender la lengua como un fenómeno social y como una práctica comunicativa dentro de un contexto histórico específico se podrán pensar distintas alternativas que medien para su mantenimiento futuro. En consecuencia, reiteramos que más allá de los mandatos o discursos escolares a favor de la diversidad étnico-lingüística, en la medida en que una lengua indígena pareciera estar perdiendo espacios de uso y la escuela no interviene para su recuperación, consideramos que aún estamos muy lejos de alcanzar un enfoque intercultural.

3. PALABRAS DE CIERRE

Una vez presentadas estas someras exploraciones sobre la EIB en Argentina, afloran muchos interrogantes al respecto. En primer lugar, parece imprescindible que se redefinan muchos aspectos y supuestos de esta política educativa. A saber: desde quienes son considerados los destinatarios legítimos, en qué niveles del sistema educativo se concentra, cómo se piensan e incluyen tanto las lenguas indígenas como el patrimonio cultural de estos pueblos. Sin embargo, queremos dedicar estas palabras de cierre a una reflexión más amplia. La EIB no puede comprenderse sólo como un fin en sí misma, sino un medio para producir cambios en la sociedad (Acuña 2005 y Dietz 2012). La EIB no puede quedar atrapada en cambios superficiales, discursos ornamentales y buenas intenciones que miran sólo al interior de la institución escolar. En otras palabras, no es sólo un problema educativo sino que es social y político. De este modo, parece importante partir de una mirada que descolonice la EIB y reflexione sobre las relaciones de subalternidad por fuera de la escuela. La EIB tiene que ser reconocida como un campo de derechos luchados y ganados por colectivos indígenas, dejando de proceder como si la escuela estuviera aislada del contexto histórico y sociocultural, omitiendo la inferiorización y subordinación que padecen los pueblos indígenas no sólo en Argentina sino en toda América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Acuña, L. (2005). Los chicos mismos te enseñan: bilingüismo en la educación intercultural bilingüe. En Tissera de Molina, A. y J. Zigarán (comp.), *Lenguas, educación y culturas* (pp. 21-44). Salta: CEPIHA y Departamento de Lenguas Modernas, Universidad Nacional de Salta.
- Aliata, S. (2019). *Trayectorias socioeducativas y procesos identitarios de maestros/as toba/qom del Chaco*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Alonso, G. y R. Díaz. (2004). ¿Es la educación intercultural una modificación del statu quo? En Díaz, R. y G. Alonso (Comp.), *Construcción de espacios interculturales* (pp. 75-96). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Borton, A., N. Enriz, M. García Palacios y A. C. Hecht (2010). Capítulo 8. Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En Hirsch, S. y A. Serudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp. 197- 222). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Censabella, M. (2005). La revitalización de las lenguas y la educación bilingüe intercultural. V *Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Salta: Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Nacional de Salta.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Guaymás, A. y D. Mato (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 67-69.
- Hecht, A. C. (2007). Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29, 1, 65-85.
- Hecht, A. C. (2009). Desplazamiento de lenguas y educación intercultural bilingüe. Un contrapunto entre políticas educativas y prácticas e ideologías lingüísticas de familias indígenas urbanas. En: Melgarejo, P. (comp.), *Educación Intercultural en América latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 175-199). México DF: Universidad Pedagógica Nacional, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y Plaza y Valdés Editores.
- Hecht, A. C. (2010). "Todavía no se hallaron hablar en idioma" *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. LINCOM Studies in Sociolinguistics 09. Múnich: Lincom Europa, academic publications.
- Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual". *Revista Ciencia e Interculturalidad*, 16 (8), 20-30.

- Hecht, A. C; García Palacios, Mariana; Enriz, Noelia y Diez, María Laura. (2016). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro, G; A. Padawer y A. C. Hecht (coord.), *Educación y Pueblos indígenas y migrantes* (pp. 43-64). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hecht, A. C; Enriz, N., García Palacios, M., Aliata, S. y Cantore, A. (2018). "Yo quiero estudiar por mi comunidad" Trayectorias educativas de maestras tobas/qom y mbyá guaraní en Argentina. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 105-122.
- Ossola, M. (2013). *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Paladino, M. y Ossola, M. (2016). Educación superior y jóvenes indígenas. Aportes a la discusión desde un abordaje etnográfico. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 45-55.