



Campaña
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

EDUCACIÓN E IGUALDAD: LA CUESTIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN LATINOAMÉRICA

Una contribución para el proceso de revisión de Durban

Raúl Díaz, María Laura Diez y Sofía Thisted



**Educación e Igualdad:
la cuestión de la educación intercultural y
los pueblos indígenas en Latinoamérica**

**Una contribución para el proceso
de revisión de Durban**

Raúl Díaz, María Laura Diez y Sofía Thisted

Marzo de 2009

Iniciativa y realización: Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE)

Autores: Raúl Díaz, María Laura Díez y Sofía Thisted

Coordinación Editorial: Camilla Croso (CLADE)

Revisión de texto: María Mercedes Salgado

Foto de Tapa: Daniela Alarcon

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación

Comité Directivo:

ActionAid

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Ayuda en Acción

Campaña Argentina por el Derecho a la Educación (CADE)

Colectivo de Educación para Todas y Todos de Guatemala

Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL)

Contrato Social por la Educación en el Ecuador

Marcha Global contra el Trabajo Infantil

Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD)

Save the Children UK

Apoyo:

ActionAid

Asociación Alemana para la Educación de Adultos

Ayuda en Acción

Campaña Mundial por la Educación

Save the Children UK

Rua Costa Carvalho 79

05429-130 São Paulo-SP Brasil

Teléfono / Fax: (55-11) 3853-7900

www.campanaderechoeducacion.org

2008-2009

Sumário

1. Presentación	4
2. Perspectivas sobre educación intercultural en América Latina	7
3. Aspectos normativos e institucionales en el encuadre de la educación intercultural e intercultural bilingüe en América Latina	10
4. La cuestión del acceso y la permanencia en la educación escolar	17
5. Los diseños curriculares, los materiales escolares y las perspectivas de los distintos pueblos. ¿Un problema para la educación indígena o un problema para los diseños curriculares nacionales?	22
6. Perspectivas para la enseñanza en torno a los pueblos indígenas/originarios en los sistemas educativos nacionales	30
7. La formación docente: un problema en el contexto latinoamericano	32
8. Las políticas educativas en una trama más amplia. Algunas conclusiones	35
9. Recomendaciones	40
10. Bibliografía	43

1. Presentación

Entre el 31 de agosto y 8 de septiembre del 2001 se llevó a cabo la **Conferencia de Durban** (Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia¹). A casi una década de tal acontecimiento se prevé iniciar el proceso de revisión de Durban –que tendrá lugar en 2009-, en el marco del cual se han realizado conferencias regionales y encuentros preparatorios, a fin de arribar con acuerdos y propuestas validadas en las regiones.

En ese marco, y con el auspicio de la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE), este equipo² ha desarrollado un documento que pretende contribuir con el proceso de revisión, siendo un aporte al debate en torno a la situación de la Educación Intercultural en América latina, para el Foro de las Américas (realizado en Guatemala, en octubre 2008), así como para la próxima Conferencia de Examen de Durban (que tendrá lugar en Ginebra, en abril de 2009) y para los procesos que tendrán lugar en el contexto pos - Ginebra.

El presente trabajo se ha realizado a partir del análisis de informes sobre la situación nacional en torno a la cuestión de la Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe en algunos países de Latinoamérica y de la realización de una primera etapa de consulta a organizaciones indígenas de América Latina (de aquí en más nos referiremos a ella como “Consulta EI CLADE, 2008”)³. También se ha recurrido a diversos documentos regionales y trabajos de especialistas en torno a la temática. No pretende ser un análisis exhaustivo de la situación, sino mostrar algunos puntos centrales y recurrentes así como las peculiaridades de, al menos, parte de estos procesos para contribuir a la revisión de Durban.

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado distintas iniciativas de educación que se han propuesto el reconocimiento de las experiencias culturales tales como las de los pueblos originarios. Frecuentemente estas experiencias han tenido en sus orígenes la preocupación por lo que fue considerado como dificultades escolares de los niños y niñas indígenas y se han sustentado –de forma explícita o no- en la expectativa de asimilación del “Otro” a la cultura mayor. Otras, en cambio, han hecho hincapié en el derecho a transitar la escolarización en la

¹ Se recomienda ver: Declaración y Programa de Acción de Durban. *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Oficina en Colombia. Bogotá, mayo 2002.

² Quienes conformamos este equipo hemos construido una mirada extendida y crítica en torno a la temática que nos convoca. La misma combina aspectos y preocupaciones disciplinares, fundamentalmente de las ciencias de la educación y antropológicas, junto con problemáticas más específicas de la gestión de políticas educativas en torno a la diferencia cultural y de las perspectivas políticas de Pueblos Originarios de Argentina. Para este trabajo contamos con la colaboración, lectura y revisión de la Dra. María Elena Martínez (UNLP).

³ Con esta consulta se pretendió iniciar un proceso que favoreciera la inclusión de otras perspectivas de organizaciones de movimientos indígenas y de afrodescendientes.

propia lengua materna y en aspectos del repertorio cultural de los propios pueblos, como estrategia para resolver el fracaso escolar, y promoviendo también la asimilación. Unas y otras, sin embargo, han estado reducidas a abordar estas cuestiones en los niveles primarios de escolarización, dejando en segundo plano las posibilidades efectivas de escolarización en los niveles secundario y terciario, así como la interpelación al conjunto de políticas culturales y lingüísticas. La escolarización ha sido planteada como política educativa compensatoria de déficit y sin reconocer una especificidad en términos igualitarios con otros sectores de la sociedad.

No obstante, estas iniciativas contribuyeron a impulsar los debates sobre la situación de los derechos de los niños y niñas de pueblos originarios para acceder a una educación en donde sus repertorios culturales fueran tenidos en cuenta, y no discriminados. Sin embargo, cabe advertir que, en muchos casos, se siguió sosteniendo la primacía de la cultura hegemónica, sin que este repertorio dominante fuera cuestionado o puesto en tensión con los de otras culturas.

Frecuentemente, ese repertorio es considerado universal y objetivo en tanto que otros como los de pueblos indígenas/originarios son tratados de modo subordinado y descontextualizado. Surgen así términos como “tolerancia” y “respeto” respecto de esos saberes sin que se abra el debate acerca de la cosmovisión binaria occidental y su ordenamiento en identidades centrales y secundarias. Así, muchas veces la valoración de lo propio revierte en la aceptación de la inferioridad frente al poderoso canon oficial.

Nos parece necesario, entonces, pensar lo educativo en tanto espacios interculturales. Es decir, en los cuales las cosmovisiones interactúan en igualdad de condiciones haciendo posible la confrontación y el debate de principios y contenidos de saber y de identidad. En ese sentido, la interrelación que la interculturalidad pretende poner en cuestión los modos en que los estados promueven algunas identidades y niegan o limitan a otras. Y esto no sólo para circuitos de población escolar específica sino también en todos aquellos espacios en los que conviven niños, niñas, jóvenes y adultos, diversos y diferentes entre sí y donde las diferencias expresan múltiples formas de hacer y estar en las culturas, de hablar, de pensar, de vivir, y aunque muchas veces parecen extrañas o contradictorias representan las singularidades y las vivencias de los grupos sociales, así como las restricciones y poderes diferenciales de unas y de otras.

Paralelamente, proponemos abordar estas diferencias, no sólo como un calidoscopio de formas culturales sino, como construcciones históricas no exentas de cambios y contradicciones. En este sentido, la educación intercultural es para todos los sujetos y no exclusivamente para aquellos grupos que, aun cuando representan sectores significativos de la población, son considerados “minorías”. En todo caso, y desde un punto de vista epistémico, la propia cosmovisión occidental puede ser considerada una más de las “minorías” de saber y en consecuencia abrirse a una interculturalidad en que las epistemes puedan confrontar.

Este primer posicionamiento constituye el marco a partir del cual se ha elaborado este informe. En la convicción de que estas premisas configuran el marco del debate de la política cultural y educativa en los estados y de los posicionamientos de muchas de las organizaciones de la sociedad civil en torno al reconocimiento de derechos y acceso a una educación escolar pugnamos por que se deje de lado aquellas posiciones que prevalecieron por décadas, donde los conceptos de “asimilación”, “integración” e “inclusión” resultaron estructurantes de “nuevos” discursos de respeto, tolerancia o atención a la diversidad.

2. Perspectivas sobre educación intercultural en América Latina

A través de distintos procesos en los que se tensionan demandas de los pueblos originarios y definiciones de los estados – nacionales, departamentales, provinciales, municipales – se han desarrollado propuestas educativas que parten de reconocer la existencia de “otros” culturales, siendo estos por excelencia los indígenas. Estas iniciativas proponen como eje estructurador la enseñanza de sus lenguas, lo que por otra parte ha sido y constituye un reclamo histórico de las diversas comunidades y organizaciones de estos pueblos. En ese sentido, la política educativa de los estados en casi todos los países de América Latina ha seguido el modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)⁴. En muchos casos la EIB se ha convertido en una estrategia importante de quienes pugnan por una educación indígena autónoma. Sin embargo, una crítica central a este modelo es que al tiempo que habilita la enseñanza de la lengua indígena en la escuela pública (en algunos recorridos o circuitos escolares) deja, con frecuencia, inalterados los modos de organización de tiempos, espacios, relaciones de poder, contenidos y prácticas de la escuela moderna, subordinando la permanencia e integración escolar de niños y niñas indígenas a los parámetros hegemónicos.

Frecuentemente, en este tipo de experiencias, se yuxtaponen las cosmovisiones, siendo la indígena u originaria solo reconocida para estos pueblos y no como modos de saber y conocer que disputan con las visiones dominantes de la cultura. Esta modalidad de EIB suele sustentarse en una concepción “descriptivista” despojando a la cosmovisión de su anclaje en relaciones de poder y sometimiento, lo cual en sus versiones más dramáticas hace de la cultura viva y en proyecto, un museo viviente. El riesgo, una vez más, es que la cultura pase a ser un inventario que de rigidez al currículo, poniendo en riesgo la apropiación pedagógica orientada a la proyección cultural y política.

Debido a algunos de estos señalamientos, muchas de las experiencias de EIB, han sido cuestionadas por agrupaciones y movimientos indígenas y de afrodescendientes, académicos, sindicatos y gremios de profesionales y trabajadores de la educación. También se cuestiona el hecho de que las propuestas de EIB suelen constituir acciones fragmentadas en la estructura de los sistemas educativos, ya que conforman proyectos y programas de carácter focalizado y compensatorio tendientes a “atender” a poblaciones indígenas definidas como en situación de

⁴ En este informe se utiliza la expresión EIB como genérica, aunque en algunos países aun se utiliza el término tempranamente acuñado de EBI (Educación Bilingüe Intercultural), que enfatizaba los factores lingüísticos por sobre otros referentes y marcas culturales. A pesar de los consensos alcanzados en las últimas décadas que han dado prioridad al término EIB, en este documento se argumenta a partir del registro de experiencias latinoamericanas, la necesidad de profundizar el análisis crítico en torno a éste, de modo de alcanzar nuevos acuerdos, más centrados en el término EI (Educación Intercultural) tal como lo argumentamos más adelante. Ello implica pensar la interculturalidad en educación en términos más amplios, incluyendo la reflexión sobre las diferencias que caracterizan nuestras sociedades actuales, atravesadas por divisiones y antagonismos, de clase, etnia, nación, género, generaciones, etc. (Hall, 1992).

“riesgo o desventaja socioeducativa” (Bordegaray y Novaro, 2004). Esto convierte en víctimas a los destinatarios al considerarlos carentes de interculturalidad, siendo que es el estado y la sociedad en su conjunto la que debería asumir una revisión y reparación histórica.

En esto, encontramos que “riesgo”, “minorías” o “sectores vulnerables”, tienden a ser términos y categorías con los que se definen a los *destinatarios* únicos de estos programas, ubicándolos en una posición pasiva, restándoles capacidad de acción y transformación como sujetos políticos (Díaz, 2001). Programas que muchas veces llevan prefigurados los “problemas” y sus “soluciones”, provocando además una segmentación cultural que se sobrepone a otras dimensiones de diferencia, en particular a las de corte socioeconómico.

Si bien la historia de la EIB parece plantear una asociación directa entre las nociones de educación intercultural y de educación indígena, es importante que estas no sean confundidas. La primera está referida a un enfoque de la educación que por principios debería estar presente en todo el sistema educativo, como educación intercultural y no educación intercultural bilingüe, es decir, no monocultural. La segunda en cambio, involucra los procesos educativos de los pueblos indígenas, tanto los escolarizados, como aquellos que se producen en otros espacios e involucran otras experiencias formativas.

Otros modelos van siendo propuestos por diversas organizaciones de pueblos indígenas, así como por distintos sectores de la sociedad civil. Entre ellos los de una educación intercultural basada en la reciprocidad e igualdad de condiciones materiales y simbólicas en la que las identidades originarias entren en relación con otras ya fortalecida por sus modos propios de educación ya sea escolar o comunitaria.

Una interculturalidad con intercambios reales, con debates abiertos sobre el canon y su valoración, se distancia de las concepciones que consideran a unos centrales y a los otros respetables y tolerables. Una perspectiva que procure establecer comunicación y escucha, construir saberes múltiples aunque no siempre equiparables, reconsiderar los usos del tiempo y del espacio, en la arquitectura, el currículo, los horarios, el calendario, etc. De modo que la interculturalidad no se reduzca a contenidos de la otra cultura, sino al cotejo y a la selección, al diálogo entre diferentes puntos de vista, y sobre todo a la coexistencia y o confrontación entre los mismos. Esto involucra también al tratamiento de los contenidos, a las metodologías y a las relaciones entre docentes y alumnos/as prevalecientes, haciendo de todo ello una pedagogía política y no una didáctica y currículos descontextualizados.

La negación de la condición pluricultural predominante en las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, que afecta la posibilidad de construir sociedades más justas e incluyentes. La producción de subalternizaciones en el marco de lo que se ha acordado en llamar “colonialidad del poder”, nos remite a los procesos latinoamericanos en los que sistemáticamente se ha negado la existencia del *sujeto actor de la historia local*. Ello ha implicado subalternizar su modo de producción, es decir, tanto su medio ambiente, como su acervo cognitivo o epistemológico. (Mignolo, 1997; Mato, 2003; Guardiola –Rivera, 2003)

Esta historia, enraizada en los procesos normativos e institucionales de los estados, constituye la arena en la que se ha desplegado el debate en torno a las políticas culturales y educativas en la región. Un terreno, no obstante, en el que, al mismo tiempo en que se reproducen desigualdades, también se crean nuevas condiciones para la transformación social.

3. Aspectos normativos e institucionales en el encuadre de la educación intercultural e intercultural bilingüe en América Latina

En las últimas décadas comienza a expandirse una discusión en torno a algunas cuestiones estratégicas tales como los derechos de los pueblos indígenas/originarios a la tierra, al reconocimiento de sus repertorios culturales, a una educación que los reconozca en igualdad de derecho.

Esto supuso la discusión sobre cuál ha sido y cuál debería ser el papel de las instituciones de educación indígena y sobre qué organismos y/o dependencias debieran intervenir en sus definiciones actuales. Las organizaciones eclesiásticas han ocupado un espacio protagónico por décadas y los estados nacionales y jurisdiccionales han tenido presencias más o menos marcadas y marcantes, sobre los sentidos que ha asumido y se espera tenga la educación indígena: asimilación, integración o la ruptura con estos paradigmas. También se deben contabilizar otras instituciones tales como ONGs las que en muchos países asumen posiciones variadas frente a la ausencia del estado. En ese sentido, es importante destacar el papel que muchas de éstas juegan en la interpelación al Estado y en la demanda ante los organismos de gobierno, para revertir esta ausencia que se ha ido intensificando en el marco de las políticas públicas en los 90, al amparo de las políticas de corte neoliberal. En este documento se entiende que las ONGs no deben buscar reemplazar al Estado, sino presionar para que asuma su rol.

A continuación se analizarán, en primer término, las redefiniciones en materia de educación intercultural e intercultural bilingüe y, en segundo término, el proceso de visibilización e inclusión en las normativas nacionales y educativas de la cuestión. Ambas cuestiones están signadas por el protagonismo de las demandas y luchas de las organizaciones de pueblos originarios en la construcción de iniciativas estatales sobre educación intercultural o intercultural bilingüe.

Para América Latina, tres décadas de EIB han recabado significativos logros en: las reformas educativas en curso y el sistema de legislación. Sin embargo, viejos fantasmas se articulan y constituyen varias de las dificultades que este modelo educativo enfrenta.

Los debates contemporáneos sobre educación intercultural son resultado de disputas entre las políticas educativas de los estados nacionales y las políticas culturales de los grupos étnicos, las que a su vez se ven traccionadas por las definiciones que sobre éstas realizan organismos supranacionales. Esto agrega complejidad ya que son estos organismos los que promueven nuevas fragmentaciones y segmentaciones de sustento cultural, sustentadas en diversas concepciones del multiculturalismo muchas veces funcionales al mantenimiento de las estructuras socioeconómicas. (Informe FLAPE Colombia, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007)

En América Latina, con énfasis y profundidad variable, demandas impulsadas por el crecimiento del papel político de distintos grupos y organizaciones tales como las de pueblos originarios,

derechos humanos, mujeres, movimientos urbanos y rurales (piqueteros y campesinos), entre otros, comenzaron a escucharse. Los reclamos, en el campo de las políticas educativas, incluyeron también nuevas perspectivas vinculadas a etnicidades, lengua y territorio.

Las redefiniciones en materia de educación intercultural constituyen parte de procesos de lucha política y pedagógica de mediana y larga duración que tuvieron lugar a lo largo del siglo XX.

La normativa con respecto a la cuestión de la educación intercultural en América Latina ha experimentado un avance significativo en las últimas décadas. Tanto en los pronunciamientos de Durban, Unesco, OIT, Naciones Unidas, OEA⁵ como en los textos constitucionales de muchos países de la región se expresa el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural como principio organizador. Esto ha dado lugar a marcos normativos en educación –leyes nacionales, jurisdiccionales, decretos, etc.- que progresivamente instalan, con diferentes denominaciones y concepciones, la cuestión de la educación intercultural.

Diversos estudios señalan que tanto en Brasil como en Colombia, a partir de mediados del siglo XX, los debates sobre educación intercultural adquieren centralidad dentro de la discusión sobre políticas públicas en educación. Estos debates dejaron a la vista las múltiples perspectivas que los diversos sujetos sostienen en torno a la cuestión.

Perú

En Perú, hasta principios de los '80, la educación bilingüe tuvo como objetivo llevar al alumno hacia una efectiva **castellanización**, utilizando para ello la lengua indígena en los primeros años de escolarización.

*“La transición de la lengua indígena al castellano buscaba **desplazar la lengua propia** por la lengua hegemónica y oficial. Si bien el peso de la acción educativa se concentraba en la lengua, el trasfondo de **asimilación cultural** y, en el caso del Instituto Lingüístico de Verano, de evangelización, era innegable. (...) No obstante estas experiencias de asimilación y homogenización crearon también las fuerzas para superarlas, dar cabida a la lengua indígena en la escuela, contribuyó a la revaloración por parte de sus hablantes, a gestar nuevas conciencias con respecto a las lenguas y culturas originarias. Así, ya en la década de los '90, en varios sectores de la región surge la **educación bilingüe intercultural (EBI)** como respuesta a modelos educativos de uniformidad lingüística y cultural. Más adelante, cobraría fuerza la denominación actualmente más aceptada del modelo, educación intercultural bilingüe, EIB.”*

(Informe FLAPE Perú, Zúñiga, 2007)

⁵ Nos referimos a Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Declaración de Durban: Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001); el Convenio OIT 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989); la Convención Internacional para la Eliminación de Toda Forma de Discriminación Racial (1965) y Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).

Colombia

En Colombia el movimiento indígena logra cierta organización en el plano nacional, en la década del 50, y expresa, entre otras cuestiones, la rebelión ante las formas de escolarización propuestas por el Estado Nacional para las poblaciones étnicas durante los siglos XVIII y XIX, donde primaron sentidos vinculados a la evangelización. En estos momentos las poblaciones negras e indígenas no fueron consideradas parte de la población nacional. Se construye un modelo donde la iglesia adquiere protagonismo en la educación para indígenas, considerados pobladores periféricos. Es así que los planes educativos del siglo XX dejan fuera a las poblaciones étnicas. En el análisis sobre la situación colombiana se señalan tres momentos distintivos de este proceso: el primero se propuso la evangelización como dispositivo de escolarización destinada a humanizar a quienes están fuera del mundo católico; el segundo construyó un mecanismo de asimilación e integración en el marco de los estados nación, y el tercero, se organizó en torno a la idea de tutelar a las poblaciones étnicas respecto de la educación, la escuela y el maestro que requieren.

En 1991, en la Carta Constitucional, Colombia incorpora “*el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la Nación*”. No obstante estos avances en el reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural, tiene como correlato paradójico que “*localiza la diversidad y la diferencia cultural es de los Otros, quienes además son minorías*” (Informe FLAPE Colombia, Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz, 2007).

Brasil

En Brasil los integrantes del movimiento indígena ganan protagonismo público en la década del '70 cuando instalan, a nivel nacional, la cuestión de la tenencia de la tierra. Durante todo este proceso primaron políticas indigenistas con orientación asimilacionista y proteccionista. Y, tal como se señala en el análisis sobre las políticas de tutela en Brasil, éstas no significaron una protección sino su subordinación a la política indigenista oficial.

Apoyados por organizaciones no gubernamentales y también por la iglesia, llegan en 1979 a articular una unión de alcance nacional que participaría luego de la constituyente que elabora una nueva Constitución Federal entre 1986 y 1988. Esto da lugar a una legislación que los apoya en su lucha pero que no significa, por si misma, una garantía de hecho.

Un proceso de visibilización de la diversidad étnica y cultural también comienza a expresarse no sólo en los marcos jurídicos sino también en las decisiones de estudios poblacionales. En Brasil, el artículo 231 de la Constitución de 1988, “*(...) garantiza a los pueblos indígenas el derecho tanto a la ciudadanía plena como al reconocimiento de su identidad diferenciada, siendo incumbencia de la Unión el deber de asegurar este derecho. También asegura a los*

pueblos indígenas el derecho al uso de sus lenguas maternas y a procesos propios de aprendizaje” (Art.210). A partir de esta norma constitucional se sancionan múltiples textos legales que van a regular la educación indígena, entendiendo por esta una “educación escolar diferenciada, específica, intercultural y bilingüe”, concebida como un derecho de los pueblos indígenas (Informe FLAPE Brasil, Álvarez Leite, 2007).

En 1993 se crea un Comité de Educación Indígena en el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), constituido por representantes de pueblos indígenas y organizaciones de la sociedad civil y universidades; publicación de las Directrices para la educación indígena en el MEC y en 1996 se sanciona Nueva Ley de Directrices y Bases para la Educación, con artículos específicos para la cuestión de la diversidad étnica. También en este marco se elabora la Referencia Curricular Nacional para las escuelas indígenas por iniciativa del MEC. En 2008 se sanciona la Ley 11.645 que torna obligatoria la presencia de la temática “Historia y Cultura Afro-Brasileña e Indígena” para todos los establecimientos de enseñanza pública y privada, cuya obligatoriedad había sido instalada por ley, ya en 2003 (Ley 10.639/03).

Argentina

En el caso de Argentina, encontramos que,

“(…) el término educación bilingüe intercultural comienza a cobrar vigencia en los años 80, cuando se inicia el proceso de reforma legal que involucra a los pueblos aborígenes y que tiene como punto de partida la legislación establecida en el marco de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). A partir de la reinstalación de la democracia en 1983 se suceden una serie de leyes que introducen cambios en las reglas gubernamentales de la propiedad de la tierra, confieren a los indígenas distintos grados de participación en el manejo de los recursos naturales, garantizan el respeto a su identidad y reconocen el derecho a una educación bilingüe e intercultural.”
(Messineo, 2000:2)

A partir de 1994 la Constitución Nacional de Argentina comienza a tomar en cuenta esta cuestión, si bien hay iniciativas locales que lo anteceden. En ella se reconoce y reafirma la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y anulando el siguiente párrafo de la Constitución Nacional de 1853, que en su Artículo 52 inciso 15 establecía “... conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo”.⁶

Cabe señalar que si bien haremos referencia solo a algunas experiencias en particular, se han desarrollado otras con distintas perspectivas. Una de ellas, llevada adelante en Provincia de Buenos Aires, propone un abordaje de la interculturalidad complejo, que responda a las

⁶ En la Constitución Nacional (Art. 75, inciso 17), y en las Constituciones de las Provincias de Chaco (Art. 37 inc. 9-), Chubut (Art. 34-) y Salta (Art. 34-) se incluye la *Educación Intercultural Bilingüe*.

características de un territorio de gran extensión y con una heterogeneidad de experiencias poblacionales. Nos referimos a la Modalidad en EI que sustentada en legislación apropiada se desarrolló en esa jurisdicción durante 2007.⁷

La otra referencia remite a propuestas de actividades y formatos de EI llevados a cabo por el Centro de Educación Mapuce (Norgvamtuleayíñ) en conjunto con el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Universidad del Comahue. Tanto en escuelas urbanas como rurales, a veces por luchas directas de las comunidades por otra educación, a veces en convenios con el gremio de docentes, se fueron entramando diversas experiencias con participación, gestión y control indígena.⁸ Todo ello en confrontación con el Programa de Lengua y Cultura ahora devenido de urgencia en Intercultural de la Secretaría de Educación de la Provincia.⁹

Nicaragua

En relación a la situación actual de Nicaragua, los informes de ese país hacen referencia a que los esfuerzos resultan positivos por la incorporación del Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR), como un capítulo específico, al Plan Nacional de Educación, lo cual contribuye a la reivindicación de los derechos y dignidad histórica de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades de la Costa Caribe y los procesos democráticos de la administración pública que comprende la descentralización, cooperación, solidaridad y subsidiariedad. El SEAR, es incorporado por tanto a la Ley General de Educación (2006) como un Subsistema del Sistema Nacional de Educación. (Informe FLAPE Nicaragua, Mc Lean Herrera, 2007).

Chile

La educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile se instala como política estatal en contextos rurales indígenas a partir de la última década del siglo XX. Surge como respuesta a las demandas indígenas de educación, pero en su institucionalización termina por someter y

⁷ Se recomienda ver. Doc. 0 y Doc. 1, de la Dirección de Educación Intercultural. DGCyE. Pcia. Buenos Aires, 2007; y Puiggrós, Adriana y colab. *Cartas a los educadores del siglo XXI*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2007.

⁸ Ver: DIAZ, Raúl, RODRIGUEZ DE ANCA, Alejandra y VILLARREAL, Jorgelina **“Caminos interculturales y educación: el pueblo mapuce y las políticas educativas en la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina.”** en HIRSCH, Silvia y SERRUDO, Adriana (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Editorial de las Ciencias.

⁹ En ese arco es de considerar diversas propuestas tales como un Centro Integral en Educación Intercultural, un Instituto Universitario Intercultural. Se recomienda ver: NORGVBAMTULEAYIÑ (2000) Educación para un Neuquén Intercultural. Mimeo. PICIÑAN, María; Noemí SANCHEZ; Rosa NAHUEL; Kajfvraven KAJFINAWEL; Mijaray PAILLALEF; y Relmu ÑANKU (2004) “Fortalecimiento del Sistema Educativo Mapuche” En: Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires.

condicionar espacios y discursos –construidos y posibles- a los lineamientos de las políticas estatales, por la vía de la implementación, en una primera instancia, de planes pilotos y estructuración del Programa de EIB del Ministerio de Educación (PEIB) y reforzada más tarde por la creación del Programa Orígenes con inclusión de fondos internacionales del BID¹⁰.

Formulada en el contexto del modelo neoliberal del Estado chileno, los lineamientos de la intervención estatal en EIB pueden situarse en las “teorías del consenso educacional” (Gvirtz et al, 2007:67) desarrolladas a partir de la segunda mitad del siglo XX. Estas teorías agrupan a diversas corrientes educacionales pero de manera general, todas ellas enfatizan la funcionalidad de la educación en pro del desarrollo, así como la necesidad de una planificación centralizada y altamente técnica para el logro de la eficiencia al interior de la escuela y en los resultados del macro sistema.

Observando atentamente los contextos y discursos señalados hasta aquí se revelan resistencias y tensiones en lo escolar y más evidentemente en lo comunitario. Sin embargo, esto resulta marginal para las políticas educativas del sistema: el currículum oficial para la interculturalidad permanece constreñido al objetivo central estatal de mejorar los aprendizajes del alumnado.

Es en estos espacios conflictuados –entre el centro y lo local, entre la modernidad y la tradición- en los que la educación intercultural bilingüe se inscribe desde el Estado, a partir de políticas sustentadas en la Ley Indígena. La EIB como “espacio del Estado” gerencia desde sus inicios los recursos como programa y el *modus operandi* va por la vía de proyectos que determinan los modos de hacer interculturalidad en la escuela. Con la instalación “desde arriba” se ordenan también los discursos de educación intercultural que ingresan a las escuelas. Docentes de diferentes establecimientos replican sin mayor cuestionamiento el discurso estatal -Ley Indígena y más tarde lineamientos del Ministerio de Educación- que justifica la incorporación de escuelas al programa por factores numéricos de densidad poblacional indígena. Desde allí el contexto emerge como una carga para la escuela, y los objetivos remediales – para mejorar (“subir”) la autoestima de los niños, las niñas y sus aprendizajes – son asumidos con la mejor intención para abordar eficientemente este problema que entorpece el logro de más altos estándares educativos.

De este modo, la EIB de raigambre ministerial se instala direccionada por decisiones translocales, incorporando enunciados cuya autoría funciona como principio de agrupación del discurso, como unidad y origen de sus significaciones, y como foco de su coherencia¹¹, en una serie de escuelas que incluyen tanto establecimientos municipales como particulares

¹⁰ La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Conadi, participó también en los planes piloto y actualmente deberá liderar la “Fase II” del Programa Orígenes, sin embargo nuestros análisis se centran mayoritariamente en los discursos, acciones y concreciones emergentes en el contexto de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB, por el Ministerio de Educación, organismo que ha tenido un rol más protagónico en las primeras fases de institucionalización de ésta. La implementación del componente de educación del Programa Orígenes, principal política pública de la EIB en Chile, vino a su vez a consolidar esta implementación. Su implementación se realizó de manera centralizada desde el Ministerio de Educación (Secreduc en lo regional operativo), institución estatal encargada de seleccionar las 27 escuelas de la Región de Los Lagos en que se desarrollaría la educación intercultural bilingüe.

¹¹ Foucault (1992) señala estas características para el principio del autor.

subvencionados. Ambos tipos de establecimientos están incluidos en esta aproximación a los modos de construir la educación intercultural.¹²

Mirando la región como un todo, cabe, sin embargo, alertar sobre un aspecto estratégico: estos cambios en materia normativa no han tenido como correlato necesario mejoras sustantivas en la realidad educativa de bastos grupos indígenas en América Latina.

El interrogante que queda planteado es qué se habilita y qué se ha dejado en los márgenes del debate. Sin ánimo de dar una respuesta exhaustiva a esta cuestión, en la consulta con organizaciones de pueblos originarios y afrodescendientes de la región, puede advertirse una opinión más o menos extendida respecto a las limitaciones en la aplicación de la normativa vigente.

“Si bien el Estado ha avanzado en reconocer instrumentos internacionales que reconocen los derechos de los pueblos indígenas, el derecho a la NO Discriminación, y a elaborar normas para la erradicación de la discriminación en las diferentes esferas sociales, observa debilidad en su implementación.”

“A pesar de la existencia de instancias nacionales como la Comisión de Pueblos Indígenas y Afroperuanos del Congreso de la República y del Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos – INDEPA, podemos manifestar que éstos no cuentan con los mecanismos efectivos para realizar consultas nacionales y evaluar los logros y/o dificultades de la aplicabilidad de la Educación Bilingüe Intercultural que se da en las diferentes zonas de nuestro país.”

(Consulta El CLADE, 2008)

De todos modos, en muchos casos, es preciso tener en cuenta que la EIB es básicamente compensatoria, lo cual favorece que pueda ser transformada en un instrumento de manipulación desde el cual se otorgan puestos de trabajo, becas, financiamientos, etc. Este modelo ha sido objeto de frecuentes rechazos y críticas de parte de diferentes sectores y en particular de comunidades y organizaciones indígenas de diversas regiones de América Latina.

¹² Ver: ENTRE EL EDIFICIO, LA LENGUA Y EL CURRÍCULO: UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN ACTUAL EN TERRITORIO MAPUCHE-HUILLICHE. Amilcar Forno, Pilar Alvarez-Santullano, Rita Rivera, Raúl Díaz. Ponencia presentada en Simposio: Políticas de Interculturalidad puestas en cuestión, en ocasión de las nuevas situaciones educativas en América Latina. 21 y 22 de Agosto del 2008. Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria. Universidad Nacional de Río Cuarto

4. La cuestión del acceso y la permanencia en la educación escolar

Muchas de las políticas desplegadas en los estados latinoamericanos han estado circunscriptas, al menos en un nivel declarativo, a dar respuesta a la existencia de una importante **brecha** detectada entre el nivel educativo alcanzado por la población urbana de sectores medios y altos y el alcanzado por la población rural y/o por la población de sectores socioeconómicos bajos, atravesados por diversas marcas culturales (entre ellas la diversidad lingüística).

Se plantea entonces atender a una población dispersa y con necesidad de una mayor *especialización* escolar, lo cual desde estas perspectivas ha derivado en la consideración de formatos escolares no tradicionales, que permitan *suplir* la situación de “marginación” socioeducativa a través de *políticas focalizadas y compensatorias*, como ya ha sido señalado. En algunos contextos regionales y nacionales específicos, la solución se ha encontrado en el diseño de programas que apunten a extender la escolaridad de niños, niñas y jóvenes en sus comunidades o regiones de origen. Sin embargo, como se ha afirmado ampliamente en los distintos países de la región, la EIB ha estado reducida a emprendimientos básicamente dirigidos a los niveles de escolaridad primaria, emplazados en contextos comunales rurales. En cuanto a los niveles terciarios estos han estado protagonizados por pueblos originarios, por lo que es de resaltar las universidades interculturales, en particular las de México y Ecuador.

En Nicaragua, los relevamientos realizados dan cuenta de que el acceso a la educación en los municipios y comunidades rurales es precario. Muchas veces la inaccesibilidad está acompañada de la carencia de plazas y salarios para contratar nuevos maestros. Esa situación se agrava más en las comunidades y comarcas más alejadas de los centros urbanos, de las regiones autónomas de la costa atlántica nicaragüense (RAAN y RAAS), donde en la casi totalidad de poblados no existe la educación secundaria.

“Otro indicador que da cuenta de la situación educativa de las regiones autónomas lo constituye la **tasa bruta de educación**. Este indicador pone en perspectiva más clara la **brecha de acceso** que tiene la población costeña. La educación preescolar en Nicaragua es todavía un gran desafío.

En cuanto a la Tasa Bruta de Primaria, TBP, sin embargo, el avance de las regiones en este nivel es realmente notorio y de manera particular en la RAAS, que inició la década con una tasa bruta de primaria de 30,7 por ciento para alcanzar el 96,65 por ciento en el 2003.

En la educación secundaria, (...) hubo progreso pero éste no logró reducir mucho la brecha existente entre las regiones autónomas y el promedio nacional.”

(Informe FLAPE Nicaragua, 2007)

En Perú las cifras indican importantes avances “en cobertura en el nivel de educación primaria (96%), pero tiene aún déficit en la atención de la población en la educación inicial (62%) y la educación secundaria (86%)” (Informe FLAPE Perú, 2007).

Ahora bien, incluso en aquellos contextos en los que los avances han sido significativos en torno a la cobertura, suele resaltarse aspectos asociados a “la baja calidad y la inequidad en el servicio”. Se hace mención, por tanto, a las brechas encontradas en el análisis del acceso a los distintos niveles de educación básica, a las tasas de conclusión¹³, promoción o terminalidad y a los índices de escolaridad¹⁴ entre la población de sectores urbanos y rurales, y entre población no pobre frente a la población en situación de pobreza o pobreza extrema.

“En conclusión, tanto los pobladores rurales como los pobres, apenas logran culminar la educación primaria. Reiteramos que entre ellos se encuentran los hablantes de lenguas indígenas, para quienes se demanda una educación bilingüe. Una mirada a la evolución de los años de escolaridad durante el período 1985-2003, nos revela que no ha habido variaciones significativas en el total nacional. El promedio de años de escolaridad se ha mantenido prácticamente igual desde 1985, paralelo al estancamiento económico del país en el período 1985-1998, y la ineficiencia de los programas sociales. También brecha de género, mujeres campesinas (de habla quechua en la zona de Cusco) tenían apenas poco más de dos años de escolaridad, frente a los hombres que lograban casi los cinco años de estudio.”
(Informe FLAPE Perú, 2007)

Estos datos dan cuenta de una mayor brecha en detrimento de centros educativos de zonas rurales, muchos de los cuales son unidocentes y multigrado, en los que además, la población habla alguna lengua indígena. Es importante enfatizar que en distintos países latinoamericanos el “analfabetismo impacta con mayor fuerza en mujeres campesinas e indígenas”.

Por otro lado, en Nicaragua, la **deserción escolar** en las comunidades rurales de las regiones autónomas es asociada frecuentemente a la migración de las familias. Esto ocurre, en buena medida, porque el año escolar no corresponde a los ciclos y sistemas productivos de las comunidades indígenas, afrocaribeñas y a los de las comarcas campesinas. Por otro lado:

“Sólo en los principales centros urbanos existen escuelas secundarias completas. En la mayoría de las cabeceras municipales la educación secundaria llega apenas al tercer año

¹³ Las **tasas de conclusión** de la educación primaria y secundaria son otra evidencia de inequidad. Así, frente al acceso casi universal a la primaria, solo el 73% logra culminar el nivel en la edad normada, 11 a 13 años; pero las poblaciones rurales y las pobres extremas logran promedios bastante más bajos, 59 y 54 por ciento, respectivamente. Entre los demás, cerca del 19% llega a terminar su educación primaria pero con tres o cinco años de atraso. De ahí que los datos oficiales afirman que la conclusión de la primaria es casi universal, 91%, pero se logra con algunos años de atraso. (Informe FLAPE Perú, 2007)

¹⁴ **Índices de escolaridad.** Según datos del año 2003, son 9 los años promedio de escolaridad de la población peruana adulta joven (personas de 25 a 34 años de edad). Sin embargo, la diferencia es significativa si comparamos zonas urbanas y rurales. Mientras que en zonas urbanas se alcanza 10 años de escolaridad, en zonas rurales no se llega a 7. Los resultados son también dispares si analizamos a la población según nivel de pobreza: los no pobres alcanzan en promedio 10 años de escolaridad mientras que los pobres extremos llegan solo a 6. (Informe FLAPE Perú, 2007)

básico, lo que obliga a los jóvenes a trabajar en el campo, o bien, a migrar a otras zonas en búsqueda de mejores alternativas económicas para establecer una familia. La migración hacia el interior del país tiene que ver no sólo con el desempleo, sino con la falta de capacitación técnica y profesional de los costeños.”
(Informe FLAPE Nicaragua, 2007)

Si bien las cifras no son uniformes en toda la región, es posible afirmar una tendencia presente en los países latinoamericanos. La cobertura de educación intercultural (básicamente con el modelo más extendido hasta el momento, a pesar de sus limitaciones que es la EBI o EIB) es aún muy baja. Suele concentrarse básicamente en el nivel primario y en zonas rurales. En ese sentido, por ejemplo, según las propias fuentes oficiales de Perú (DINEBI) en el 2003, a nivel nacional, solo alrededor del 12% de la población escolar que habla una lengua indígena recibía algún tipo de educación bilingüe intercultural.

A pesar de las imprecisiones respecto de la información sobre los pueblos indígenas vale la pena destacar que en la Argentina existen **281.959 hogares** con algún integrante que se reconoció perteneciente o descendiente de un pueblo indígena. Los pueblos *mapuches, kolla, toba* y *wichí* en conjunto agrupan cerca del 50% de la población relevada¹⁵. El 23.5% de estos hogares se encuentran con las necesidades básicas insatisfechas y el 16.5% de los hogares son rurales.

La posibilidad de acceder a la escolaridad es heterogénea, y en este sentido, en un país con altas tasas de escolarización básica, existen en algunos pueblos originarios altas cifras de niños, niñas y jóvenes que nunca asistieron a la escuela, situación que se concentra en las áreas rurales¹⁶. Los indicadores referidos a los pobladores que *completaron el primario* ponen de manifiesto que este nivel, básico, no es completado por más del 50% de los alumnos y alumnas indígenas que lo comenzaron y que en el caso de las etnias Mbyá guaraní de Misiones y Wichí de Chaco, Formosa y Salta, las tasas de analfabetismo superan el 20% (29.4 y 23.4% respectivamente). (Informe FLAPE Argentina, Frigerio, Poggi y Costanzo, 2007)

Además, pese a las iniciativas en materia de EIB, es muy alto el porcentaje de niños/as cuyas familias se identifican como pertenecientes a pueblos originarios y no recibe educación en su lengua. Los porcentajes más altos a nivel país de alumnos/as de 5 a 14 años de los distintos pueblos indígenas que asisten a EGB 1 y EGB 2 y que no reciben clases en lengua o idioma indígena se registran en los siguientes pueblos: Aymará y Charrúa (100.0%), Comechingón (99.9%), Diaguíta/ Diaguíta calchaquí (99.6%), Atacama (98.9%), Guaraní (97.7%) por solo mencionar algunos de ellos.

Finalmente, las posibilidades y dificultades en el acceso a niveles de educación media y superior, parecieran estar más vinculadas a los ámbitos de residencia y las posibilidades de

¹⁵ Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004–2005

¹⁶ Entre los Mbyá guaraní el 9.3% en el total país y 16.5 en la Provincia de Misiones, entre los Wichí el 6.9%, el 5.6% de los Toba y algo más del 5% de los Pilagá no asistieron nunca a la escuela (Ver Datos Indec Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas –ECPI– 2004-2005).

acceso que a efectivas políticas compensatorias –tales como las becas-¹⁷. (Informe FLAPE Argentina) Los mayores porcentajes referidos a individuos que *completaron el secundario* se encuentran en los siguientes pueblos: Ona, Aymara y Charrúa. Sin embargo el porcentaje de los mismos que no completó el nivel está por encima de la media nacional respecto a poblaciones no indígenas.

Los indicadores relacionados con los pobladores que completaron el nivel superior¹⁸ reflejan una situación diferenciada muy importante, los que más “chances” han tenido de alcanzar un nivel superior de estudios se concentran principalmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en provincia de Buenos Aires, diferenciándose por origen.

En Brasil la situación es un tanto más alentadora. Un documento producido en el 2007¹⁹ señala que: *“los números relevados por el Censo Escolar del 2005 indican un aumento del número de escuelas y de estudiantes indígenas (...). El aumento del número de escuelas indígenas, que pasó de 1392 en 1999 a 2323 en 2005, se explica no solamente por la creación de nuevas escuelas, hecho que ciertamente ocurrió en ese período, sino por la regularización de un número significativo de escuelas y grados que antes no eran reconocidos como indígenas. En muchos Estados de la Federación se creó la categoría “escuela indígena” como unidades autónomas dentro del sistema de enseñanza, y a partir de eso, se regularizó la situación de muchas escuelas localizadas en territorios indígenas, antes consideradas grados de extensión de otras escuelas.”*

Este proceso, señala el mismo documento, también explica el abrupto crecimiento de la matrícula de los establecimientos indígenas entre 1999 y 2005 que pasan de algo más de 90.000 a más de 160.000. Esta tendencia a la mejora en las estadísticas también se experimenta en la educación infantil –que pasa de algo más de 7.500 niños y niñas a aproximadamente 18.000- entre 1999 y 2005.

En lo que respecta a la educación media, la matrícula también experimenta una mejora sustantiva pero la ausencia de escuelas de este nivel en los lugares de residencia, entre otros factores, es un obstáculo difícil de vencer para muchos jóvenes. Así, en 1999 se relevaron casi 1000 estudiantes de enseñanza media y en 2005, la cifra asciende a algo más de 4.000.

El avance en materia de derechos a la educación intercultural tiene correlato en la información relevada por el Censo de 2005. Sin embargo, existen indicios que permiten sostener que aún restan esfuerzos sustantivos en materia de prácticas áulicas, de formación de profesores indígenas, de producción de materiales que permitan jerarquizar la lengua y los conocimientos de estos pueblos (Informe FLAPE Brasil, 2007).

¹⁷ Los porcentajes referidos a la población de 5 a 19 años que no recibe beca para estudiar alcanzan cifras que superan el 90% de la población y esta situación pareciera afectar al conjunto de los pueblos.

¹⁸ Ver Datos Indec Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005

¹⁹ “Estatísticas da Educação Escolar Indígena” INEP/SECAD/MEC (2007)

A diferencia de lo que sucede en otros países, en Brasil casi el 80% de las escuelas indígenas²⁰ respondieron, en el marco del Censo, que la enseñanza se realiza en dos lenguas o en lenguas indígenas. En el resto, la lengua no forma parte de la realidad escolar. Esto en muchos casos se debe a que son pueblos que, en la actualidad utilizan preponderantemente el portugués para comunicarse. Finalmente casi un 10% de las escuelas señala no utilizar el portugués como lengua escolar.

El mismo Censo releva un dato menos alentador: el 65% de las escuelas indígenas funcionan en edificios propios mientras que el resto lo hace en condiciones precarias –galpones, casas de profesores, templos, otras escuelas, etc.-. La precariedad también se expresa en el acceso a la red de agua potable, de gas y de energía eléctrica. Asimismo, se destaca que la mayoría de las escuelas sólo cuenta con salas de clase y son escasas las escuelas que poseen laboratorios de informática, de ciencias, bibliotecas, etc.

Hasta aquí presentamos algunas referencias respecto del acceso y la permanencia de las poblaciones de la región en el sistema educativo. Resulta clave ahora advertir algunos otros aspectos de la política cultural en educación que se plasman en los diseños curriculares y en los materiales escolares.

²⁰ Aquí recuperamos la categoría de escuelas indígenas utilizada por el documento Flape Brasil 2007

5. Los diseños curriculares, los materiales escolares y las perspectivas de los distintos pueblos. ¿Un problema para la educación indígena o un problema para los diseños curriculares nacionales?

Trabajar en la construcción de prácticas educativas orientadas por una perspectiva intercultural implica ofrecer a las alumnas y los alumnos situaciones diversas que les permitan comprender el mundo a partir de distintas formas de entender la realidad para que puedan reflexionar sobre su propio contexto y sobre otras realidades que pueden estar o no a su alcance. Es decir, lo que se persigue es también la exploración de lo desconocido, de lo diferente, de lo alternativo, de lo sugerente, de lo contrastable.

La promoción del diálogo entre saberes requiere partir de un reconocimiento de lo propio y también aprender a integrar distintos tipos de conocimientos que otros grupos humanos han producido, producen, crean y recrean en sus experiencias históricas. Un aspecto a remarcar aquí es la importancia de conocer los contextos en que esos conocimientos fueron construidos, evitando reproducir la presentación de saberes descontextualizados, que tradicionalmente han circulado en la escuela como “dados” y “universales”. (Diez, 2006)

Así, desde una perspectiva intercultural, actuar sobre el conjunto de prácticas escolares supone coherencia con las culturas de referencia de los miembros que conforman las distintas comunidades, sus valores, necesidades, formas de ver y de hacer particulares, y de sus proyectos como pueblos a vivir su futuro de manera ampliada. De este modo, es posible promover el reconocimiento de la diferencia cultural y el diálogo intercultural, considerándolo no sólo como entendimiento sino también como confrontación y debate, como consenso y disenso.

Desde la perspectiva de la que partimos, entendemos que es central pensar en un enfoque que:²¹

- Comprenda la pertenencia de los niños y de las niñas a diferentes grupos, propiciando el conocimiento y la vivencia de diferentes experiencias socioculturales. De esta manera, intentamos que las visiones y prácticas de los distintos grupos entren en juego para transformar, paulatinamente, las formas de circulación y los saberes en la escuela.

²¹ Para ampliar las referencias respecto a estos posicionamientos, se recomienda ver: Dirección de Educación Intercultural, Documento 1: *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCE, noviembre de 2007. Elaborado por: Diez, ML; Martínez, M.; Thisted, S.; Villa, A.

- Sostenga una construcción a partir de saberes culturales diversos tanto en el plano curricular como en los proyectos educativos, referenciándose en múltiples repertorios culturales y reconocidos en condiciones de igualdad.
- Transforme a las aulas en espacios de diálogo que den lugar a la palabra, a saberes, valores y formas de vida de diversos grupos: de chicos y chicas, de jóvenes, de adultos, de diferentes etnias, con diferencias socioculturales. Ayudando, entonces, a los niños y a las niñas a poder expresarse desde sus propias creencias, visiones, etapas de la vida, géneros, entendiendo la diversidad y aceptando el carácter constructivo de los intercambios.
- Incorpore, en el plano de las actividades, experiencias interculturales con variados formatos educativos que relacionen a los niños y las niñas ente sí y que convoquen a las familias y las comunidades, no sólo en los momentos de fiestas, actos escolares o proyectos específicos, sino a toda la vida de la escuela.
- Incluya, en el plano de los contenidos, la diversidad de historias, de costumbres de los pueblos originarios, de las mujeres y de todos los grupos sociales que, lejos de ser minoritarios, se expresan en nuestras escuelas.

Trabajar desde una *perspectiva intercultural* sugiere también organizar el currículum y la planificación escolar de manera tal que ésta tenga una presencia consciente y continua. Esto significa que desde esta posición se entiende que la interculturalidad no se limita solamente a - o no debería constituirse solamente en- un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular (Walsh, 2001).

A partir de este marco nos proponemos hacer referencia aquí a algunas cuestiones relativas a los diseños curriculares y a la elaboración de materiales escolares en la región.

a. Los diseños curriculares

En principio es necesario reconocer que el *currículum* constituye siempre una selección de la cultura, que no es equitativa, en tanto opera en lo que Williams (1980) llama "tradición selectiva"²².

"El currículum nunca es una simple colección neutra de saberes, que se manifiesta de alguna manera en los textos y aulas de una nación. Forma parte siempre de una tradición selectiva, de una selección que hace alguien, de la visión que un grupo tiene del saber legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo."

(Apple, 1995:153)

²² Retomamos la idea de "tradición selectiva", a pesar de las críticas que ha recibido (Crehan, 2004), en tanto enfatizamos aquí el sentido de la expresión que nos permite remarcar el carácter histórico, contradictorio y conflictivo que asume el proceso de selección del "saber" que logra materializarse en el "currículum".

Específicamente, cuando hablamos de currículum hacemos referencia a todas las experiencias que en su conjunto conforman las vivencias de los alumnos y alumnas. En este sentido forman parte del currículum tanto lo explícito como lo implícito, aquellos aspectos que forman parte de *documentos oficiales* así como los contenidos en códigos y rutinas de los centros educativos, en opiniones de docentes y directivos, en interacciones personales y formas de participación, en los materiales escolares y su uso, etc. (Aguado, 2003)

Esto significa que en este informe entendemos el currículum y su definición -o construcción- en un marco de relaciones sociales, en las que se pueden identificar disputas en distintas dimensiones. Siempre, por lo tanto, las selecciones hechas en el marco de los diseños curriculares implican recortes, posicionamientos y disputas. Sin embargo, estas suelen presentarse más extremas cuando nos referimos a la construcción de diseños curriculares interculturales.

Las experiencias son variadas, no siempre se habilita el diseño de un currículum separado. Por otro lado, las posibilidades de abrir el debate y la participación en la definición de los diseños nacionales para educación común, desde una perspectiva intercultural, también conforma un reto aun con pocas referencias en la región.

En Brasil, en 1998 el MEC lanza El “Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas” (RCNEI) con el objetivo de, como sugiere el propio documento, presentar, por primera vez “ideas básicas y sugerencias de trabajo para el conjunto de las áreas del conocimiento y para cada ciclo escolar de las escuelas indígenas insertas en la Enseñanza Fundamental.” (Informe FLAPE Brasil, 2007)

Este documento comparte características con los Parámetros Curriculares Nacionales, elaborados por el MEC para las escuelas fundamentales de Brasil. Ha sido construido con una amplia participación de grupos y docentes indígenas de todo el país y, al mismo tiempo, tiene una impronta de evaluación y de control sobre las escuelas.

Las escuelas indígenas se encuentran entre dos aguas: por un lado, el movimiento indígena, que ha luchado por ellas, y por el otro, la política educacional brasileña, que a través de la progresiva inclusión en la normativa, las reconoce al tiempo que fija límites propios de sistemas burocratizados que las ubican en pie de igualdad con el resto de las escuelas.

Así, lo que se puede constatar es que, a partir de los Proyectos de implantación de las escuelas indígenas, en la década de 90, el Estado surge como Estado Interventor pero polifacético, ambiguo, al mismo tiempo proveedor de beneficios y causante de daños, digno de credibilidad y acreedor de desconfianza, un apoyo para su lucha y un enemigo al que se debe combatir.
(Informe FLAPE Brasil, 2007)

En la Provincia de Buenos Aires, provincia de la Argentina que reúne a más de la mitad de los habitantes del país, durante un breve tiempo existió una experiencia que partió de pensar la educación intercultural en términos de una perspectiva amplia, para todas las escuelas y para todos los niveles de educación. En el plano curricular esto tuvo consecuencias profundas siendo que los diseños curriculares estaban en reformulación. Supuso procurar la inclusión de saberes culturales diversos, referenciados en múltiples repertorios culturales y reconocidos en condiciones de igualdad. Propiciar espacios de diálogo que den lugar a la palabra, a saberes, valores y formas de vida de diversos grupos: de chicos y chicas, de jóvenes, de adultos, de diferentes etnias, con diferencias socioculturales. Favorecer, en el plano de los contenidos, la diversidad de historias, de costumbres de los pueblos originarios, de las mujeres y de todos los grupos sociales que, lejos de ser minoritarios, se expresan en nuestras escuelas.

Trabajar desde una *perspectiva* intercultural sugiere también organizar el curriculum y la planificación escolar de manera tal que ésta tenga una presencia consciente y continua. Al mismo tiempo que no se limita solamente a -o no debería constituirse solamente en- un contenido, tema, unidad, materia o estrategia específica, también debe fundamentar integralmente todo el diseño curricular. (Walsh, 2001)

Aún siendo una experiencia acotada en el tiempo, ya que el cambio de gestión política la interrumpió, es interesante destacar la complejidad del trabajo con los funcionarios y equipos técnicos, muchas veces reticentes a introducir otros repertorios culturales en igualdad de dignidad y derecho²³.

En el caso de Perú no se ha habilitado el espacio para construir un curriculum para EIB, sino tan solo existe la posibilidad de la “diversificación curricular”. El problema central parece residir en que no se han dado pautas claras sobre cómo proceder a realizarla.

*“Se estipuló que solo el 30% del currículo podía adecuarse a la realidad de la escuela y comunidad. La **diversificación quedó librada al juicio de los docentes de aula**, quienes no han recibido mayor preparación para llevarla adelante y la han interpretado básicamente como la incorporación de algunos elementos de la cultura local (danzas, tradiciones) y el uso de productos (generalmente plantas) de la zona para actividades y confección de juegos y materiales didácticos.”*

(Informe FLAPE Perú, 2007)

En Nicaragua, encontramos un caso interesante, aunque hasta donde tenemos referencia, aun no se trata de un proceso concluido, sino más bien de una propuesta de cambio y desarrollo a largo plazo. Ese proceso es particularmente interesante porque implica un Plan de Desarrollo Curricular en el que se incluye la participación de distintos sujetos y sectores sociales.

²³ Ver Documento 1 *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires*. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCyE, noviembre de 2007.

“Se formaron las Comisiones de Transformación Curricular para la transformación curricular de la formación docente, conformadas por los docentes de las Escuelas Normales y de la Universidad Uraccan. Luego se organizaron las comisiones respectivas para definir la transformación curricular del Preescolar y la Educación Primaria; son los técnicos del Programa Educativo Bilingüe Intercultural, PEBI, los docentes de los niveles respectivos y los docentes de las Escuelas Normales representando las tres zonas etnolingüísticas, quienes, en su mayoría, conforman el cuerpo técnico de las mismas.”

*“Para dirigir y monitorear el proceso de la transformación curricular de los diferentes niveles se conformó en 2001 la **Subcomisión de Transformación Curricular de la Educación Intercultural Bilingüe**, con representación de las Direcciones del MECD Central, las Delegaciones Regionales y Departamentales del MECD, los directores de las Escuelas Normales, los coordinadores del PEBI, los presidentes y directores de las Comisiones y Secretarías de Educación de los Consejos y Gobiernos Regionales, de la universidad Uraccan y de los proyectos de apoyo a la EIB. Para operativizar el trabajo se estableció las Secretarías de esta Subcomisión para cada una de las tres zonas etnolingüísticas. Asimismo se estableció un **Plan de Consultas**, uno de cuyos objetivos, entre otros, es validar algunas propuestas parciales -por ejemplo, el perfil de egreso del alumno- con personas o instancias provenientes de la sociedad civil, entre los cuales tienen un peso particular los líderes comunitarios, las autoridades tradicionales, los padres de familia y los mismos niños y jóvenes.*

(Informe FLAPE Nicaragua, 2007)

b. La cuestión de la producción de materiales acerca y para el trabajo en educación intercultural

Al hablar de *los materiales didácticos*, algunos autores hacen referencia a un currículum formal que remite a la selección y organización de los contenidos de aprendizaje que idealmente alumnos y alumnas deben adquirir en la interacción con los materiales. Los abordajes pedagógicos y los materiales didácticos son definidos desde perspectivas funcionalistas como *mediadores culturales*, en tanto constituyen la manifestación explícita respecto de "qué y cómo" se valoran los elementos culturales a transmitir. En este sentido los materiales constituyen "lo que hay que aprender", representan y materializan el "conocimiento". (Aguado, 2003)

Existe hoy una tendencia a evaluar críticamente los materiales escolares, sobre todo los impresos como los libros de texto, en tanto han logrado constituirse en los contextos escolares como única fuente de conocimiento valioso, restando importancia a la complementación y búsqueda de otras fuentes (algunas de ellas, no escritas). A partir de ciertas selecciones y recortes culturales e históricos, suelen presentar los logros alcanzados por ciertos grupos o sectores sociales como la versión última y más acabada del conocimiento. Se encuentran en ellos entonces distorsiones, omisiones e invisibilizaciones de ciertos grupos aún cuando debemos señalar que en la región se

observan iniciativas de los Estados para responder a las demandas particulares de algunos movimientos con mayor presencia o más capacidad de injerencia en las políticas educativas.

Desde una perspectiva crítica, se ha argumentado que no se deja espacio a la discusión y negociación de significados desde un curriculum escolar que reafirma un "modo instruccional dominante" de transmisión de información y confianza acrítica en los contenidos de los libros escolares (Giroux, 1997). Esto es claro cuando las y los docentes y los alumnos y alumnas creen y confían en los libros de texto como fuente de conocimiento, situación ampliamente extendida en las rutinas escolares.

Pese a que estas críticas se vienen haciendo fuertes desde hace unas décadas en distintos ámbitos académicos, no parecen haber impactado lo suficiente en la práctica educativa como para descentrar el *conocimiento y los saberes* de los materiales. Una preocupación registrada entre docentes de distintos niveles es la referida a la selección de los materiales con los que trabajar diferentes áreas y secuencias didácticas. En general, suele sostenerse con cierta insistencia la necesidad e importancia del trabajo con fuentes de información variadas, facilitando la búsqueda de referencias diversas dentro de un mismo tema, promoviendo la confrontación entre visiones y tradiciones distintas.

El uso de recursos y materiales múltiples suscita oportunidades para trabajar desde múltiples formatos aunque es importante tener en cuenta que, más allá del material del que se trate, el uso estereotipado o folklorizante de los mismos necesita ser objeto de cuestionamiento, atención y crítica por parte de las y los docentes.

Experiencias registradas de prácticas de enseñanza interculturales nos sugieren no desestimar, cuando esto es posible, la propuesta de trabajar en el diseño de los propios materiales. Una orientación en este sentido es promover *creaciones colectivas* tanto de docentes como de alumnos y alumnas, en proyectos de investigación que vayan más allá de la escuela e incluso de la escritura. Resulta interesante la idea de promover la confección de los propios "materiales escolares" producto de la indagación de diversas fuentes, utilizando distintos lenguajes y técnicas.

En estas producciones, así como en la selección de los distintos materiales informativos, documentales, literarios, etc., aparecen imágenes de los otros, representaciones del mundo y los grupos humanos, valoraciones por los saberes de unos y/o de otros. Entendemos que la revisión de los materiales en uso constituye una tarea central del trabajo desde una perspectiva intercultural.

Hacerse ciertas preguntas puede resultar útil en el proceso de selección de un material, por ejemplo (Walsh, 2001)²⁴:

²⁴ Se recomienda ver C. Walsh, (2001) y Documento 1, DGCyE, Pcia. Buenos Aires (2007).

Uso de palabras

- ¿Hasta qué punto hay palabras cargadas con estereotipos o generalizaciones?
- ¿Cuánto de sexismo hay en el uso de las palabras?

Contextos y estilos de vida

- ¿Hasta qué punto se presenta a los Pueblos Originarios solo en contextos comunales y rurales?
- ¿Existe tendencia a folklorizar a los actores indígenas u originarios?
- ¿Cómo aparecen representados hombres y mujeres en los libros?
- ¿A qué roles aparecen asociados?
- ¿Cuánto, cuándo y dónde aparecen las mujeres en los libros, las imágenes?

Relaciones entre grupos culturales diversos

- ¿Cómo están representados los individuos o los distintos grupos culturales?
- ¿Se presentan nociones que sugieren que un grupo tiene más valor, autenticidad e historia que otro?
- ¿Hay algunas personas, y sus acciones, en los textos con quienes los niños y las niñas de distintos grupos, puedan identificarse?
- ¿Cómo se presentan las familias y las relaciones familiares?
- ¿Cuántas versiones de la historia se reconocen?

Organizaciones consultadas en el marco de esta investigación han explicitado con suma preocupación que en general la *“currícula y los mismos textos escolares, están elaborados para los niños y niñas urbanas, no toman en cuenta la especificidad geográfica, económica, social, cultural, mucho menos el calendario agrícola de los pueblos indígenas, provocando ausentismo escolar en determinadas épocas del año.”* (Consulta EI CLADE, 2008)

Sin embargo, como ya se ha argumentado, esto no se resuelve con la celebración folklorizante de la diversidad, ni con la “nacionalización” de ritos, danzas y costumbres de estas poblaciones, incorporándolos a las festividades, monumentos y rituales de Estado, ni a los contenidos escolares como elementos estáticos, con las declaraciones a favor de la “tolerancia” como una actitud pasajera y el respeto como una cualidad que se merece el otro (Mato, 2008).

En Perú el campo de producción de textos para educación primaria parece ser sobre el que más se ha trabajado desde la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI).

“Esto pone de manifiesto un modelo de educación bilingüe intercultural poco sólido, pues la sola adecuación lingüística de los textos para realidades diversas es un recurso que no responde a la necesidad de diversificación curricular que postula justificadamente la nueva propuesta educativa.”
(Informe FLAPE Perú, 2007)

Todo ello, permite enfatizar la necesidad de profundizar el trabajo y la reflexión crítica tanto en relación a aspectos relacionados con el uso de las lenguas indígenas (que en ocasiones se

presenta “con abundantes neologismos de difícil aceptación por parte de los hablantes”) como al tratamiento de temáticas desde abordajes culturales amplios (vistos en ocasiones de forma “poco pertinente y alejados de perspectiva intercultural y de género, vistos solo como contenidos, sin entrar en el campo de las relaciones”).

En Nicaragua, la situación parece representarse más crítica ya que, investigaciones realizadas indican que los materiales actualmente en uso no contribuyen a dinamizar el desarrollo curricular. Estos no responden a una propuesta abierta, y suelen ser utilizados fundamentalmente para actividades repetitivas y de copiado. (Informe FLAPE Nicaragua, 2007)

En ese sentido, es importante reiterar la importancia del reconocimiento de las *diferencias culturales*, no como realidades dadas, se trata de promover el análisis del modelo sobre el que esas diferencias se han construido en el pasado y en el presente. Sin embargo, el tratamiento de los contenidos sistemáticamente analizados en el contexto latinoamericano, cae dentro de un modelo hegemónico en la escuela, que algunos autores denominan de *literacidad*, en el cual la problematización y contextualización histórica de la diversidad siguen sin tener espacio. (Zavala, 2002)

La escuela produce cambios profundos en contextos rurales e indígenas, en tanto institución que introduce la alfabetización y la palabra escrita, además de otros saberes así como también formas de disciplinamiento social, -en algunos casos en sociedades en las que ha prevalecido la palabra oral-, promoviendo fundamentalmente un uso descontextualizado de la misma. Los materiales impresos constituyen una fuente privilegiada de conocimiento, que no suele ser puesta en cuestionamiento desde este modelo. Podría decirse, en términos de Giroux (1997), que no se deja mucho espacio a la discusión y *negociación de significados*. Esto se percibe en la falta de propuestas de enseñanza que efectivamente promuevan la contextualización de la información y construcción grupal de los conocimientos en el ámbito comunal, a partir de la integración de fuentes diversas de información.

En este sentido encontramos coincidencias con las situaciones señaladas por Zavala (2002:21) en su investigación en escuelas y comunidades de los Andes, en los que la autora observa “(...) *las prácticas letradas que definen el espacio escolar como un dominio que privilegia un lenguaje descontextualizado concebido como un fin en sí mismo*”²⁵. En este sentido el *conocimiento* es directamente identificado con el conocimiento letrado que se adquiere en la escuela, no reconociéndose además otros espacios formativos no formales.

²⁵ Un ejemplo interesante que fundamenta nuestra asociación entre la falta de contextualización en el tratamiento de la interculturalidad en los materiales analizados y el modelo de literacidad que define Zavala, es la sesión destinada a “Cuento”. Este se plantea como un tipo de texto para leer en la escuela (lo mismo ocurre cuando se plantea el tema de redactar). Termina fortaleciéndose la idea de que se lee y se escribe en la escuela, como ámbito específico de desempeño de esas habilidades. Por el contrario, no se promueve la idea de que en la escuela se aprende para poder leer y escribir en la vida cotidiana.

6. Perspectivas para la enseñanza en torno a los pueblos indígenas/originarios en los sistemas educativos nacionales

Si bien muchas de las cosas que se han desplegado en los puntos anteriores son coincidentes con modelos o perspectivas de *educación intercultural crítica*, es cierto que muchas de las referencias descritas tienen como marco el modelo dominante de EIB, para contextos escolares rurales y/o comunales.

Una preocupación presente en el debate en torno a la interculturalidad en la región se centra en cómo han sido concebidos, incluidos, negados o simplemente tratados los pueblos originarios desde el currículum, los materiales escolares y las propuestas de enseñanza en general, en los sistemas educativos nacionales.

En estos procesos las organizaciones que representan tanto a los Pueblos Originarios como a otros pueblos latinoamericanos han ido definiendo sus *demandas* en torno a los sistemas educativos, apropiándose de un *discurso* en torno a la diversidad cultural en la escuela pero también llevando adelante nuevas propuestas a partir de las experiencias de “educación intercultural”.

“En general, han reconocido que una educación intercultural y bilingüe contribuye al fortalecimiento de la autoestima y la identidad tanto de los niños y niñas como de las propias comunidades y que las relaciones entre los alumnos, las alumnas y las familias con las maestras y maestros también han mejorado. Aún así todavía faltan docentes con formación lingüística y cultural pertinente para responder a las demandas de los alumnos y alumnas pertenecientes a las comunidades de Pueblos Originarios y otros. Observan también que si bien se ha considerado la enseñanza de la lengua de los diferentes grupos, los lineamientos curriculares no responden a las cosmovisiones y formas de organización y socialización comunitaria (por ejemplo, los calendarios y las actividades productivas). También resulta necesario trabajar a favor de la concreción de la interculturalidad en el aula ya que es necesario desarrollar propuestas que permitan trabajar tanto con el saber de los Pueblos Originarios y de otros pueblos como con los conocimientos escolares que constituyen el currículo común. La incorporación del saber originario ha resultado, en muchas oportunidades, en una “folklorización” distante del proceso de construcción intercultural de los aprendizajes. Así también, en algunos casos, el carácter graduado de la escuela es cuestionado, ya que se contrapone a las formas de relación social que practican algunos pueblos. En general las iniciativas se han concentrado en el nivel de educación primaria pero tanto en inicial como en secundaria su incidencia es mínima.”

(Doc. 0, Dirección Educación Intercultural, 2007)

Los procesos de evaluación y la formación de los docentes siguen siendo cuestiones sobre las que todavía no observan avances significativos, tanto en lo que se refiere a la lengua, en contextos de bilingüismo así como de multilingüismo y, sobre todo, en una perspectiva intercultural.²⁶ Asimismo, otra preocupación que no puede dejar de mencionarse se refiere a la dimensión epistemológica: construir un diálogo inter-epistémico constituye un aspecto básico de la EI, sobre el que todavía hay mucho que hacer.

Asimismo, la permanencia de una visión estigmatizante de los pueblos originarios o indígenas de América Latina en el tratamiento de los materiales educativos limitándose a situar la vida de estos grupos en el pasado, constituye un obstáculo reiteradamente afirmado por docentes, investigadores y miembros de organizaciones sociales. En países andinos suele primar una visión idealista respecto de los logros, conocimientos y saberes de las llamadas "culturas precolombinas" como parte de un patrimonio y legado cultural de las naciones que ha sido cristalizado en un pasado remoto. Sin embargo, ese pasado no suele ser presentado como entretelado de maneras diversas y conflictivas en el presente, determinando formas múltiples de identificación individual y colectiva.

En general también se observa que "*La diversidad cultural (...) ha sido reducida a una visión idílica y homogénea de los pueblos originarios del pasado, y una visión folclórica y paternalista de los del presente que, muchas veces, invisibiliza lo amazónico y lo negro frente a lo andino*". Suele destacarse, por ejemplo, el pasado incaico, y construirse una imagen de indio estereotipado, a la vez que se imponen identificaciones como *campesinos*, que borran diferencias ancestrales, locales y geográficas. (Walsh 2001:16; Ames, 2000)

²⁶ Se recomienda ver Doc. O. Dirección de Educación Intercultural, DGCyE, Pcia. de Buenos Aires. 2007.

7. La formación docente: un problema en el contexto latinoamericano

Entretanto, aun frente a los señalamientos presentados, el campo educativo y escolar en las últimas décadas ha evidenciado algunos cambios. Esto es particularmente relevante en materia de educación superior, aún cuando las experiencias más extendidas han sido las iniciativas en educación básica.

La situación en Latinoamérica es diversa por diferentes motivos. Entre ellos podrían mencionarse la dimensión de la población indígena y afrodescendiente en relación a la población total de los países y los marcos constitucionales y los específicamente educativos que regulan la educación superior. Pero por sobre todo, habría que atender principalmente a las peculiares formas en que los estados han construido posiciones propias con respecto a esta cuestión.

En las últimas dos décadas, en algunos países, universidades –públicas o privadas- y fundaciones han establecido programas de becas y cupos especiales con el objeto de posibilitar efectivamente el acceso y la permanencia en la educación superior de integrantes de los grupos indígenas y/o afrodescendientes. Estas iniciativas, en algunos casos por su carácter focalizado, no han revertido de modo sustantivo las dificultades que estos grupos encuentran para el acceso y culminación de estudios superiores (Mato, D. 2008).

Bolivia tiene altos porcentajes de población indígena y casi nulas políticas al respecto, en cambio Colombia experimenta la situación contraria. Tal como señalan Fabian y Urrutia (2004) en Guatemala el 41% de la población se identificaba como indígena en 1985 y el 6,2% estaba matriculado en la universidad.

Existe, además, un problema relevante a la hora de realizar diagnósticos acerca de la situación de indígenas y otros en lo que hace a la educación superior y es que se carece de estadísticas exhaustivas para el conjunto de la región. Diferentes trabajos señalan una controversia acerca de cuáles son los motivos y cómo se resuelve esta ausencia, pero sin lugar a duda es una cuestión sobre la que se debiera trabajar ya que expresa la tensión entre invisibilización de la población y los riesgos de una hipervisibilización.

Tal como señala Mato (2008) la situación de las iniciativas de instituciones o programas que se organicen a partir de requerimientos o necesidades de los propios pueblos, procurando incorporar saberes, lenguas, modalidades de aprendizaje o bien que procuren la valoración de estos repertorios culturales es aún más desfavorable.

Sin embargo, algunas experiencias ponen sobre la mesa que la discusión se está instalando y que se están instalando diversas posiciones al respecto. Pese a las limitaciones señaladas existe, en la actualidad, un creciente número de docentes –y en particular los docentes de educación intercultural bilingüe–, egresados de las licenciaturas, investigadores que juegan papeles estratégicos en estos temas. No obstante, la diversidad de experiencias hace que se deba advertir que la formación en interculturalidad se acompaña del abrazo a formatos pedagógicos estandarizados. Esto lleva a que lo que se forma en diversidad muchas veces no pone en cuestión los pilares estructurantes de los propios sistemas y concepciones educativas inherentes a los mandatos fundadores de la educación nacional.

Otro de los debates instalados es en qué consiste o cuál es la formación docente intercultural. Sobre este punto las posiciones son heterogéneas. Enrique Ipiña Melgar (1997), educador boliviano y tres veces ministro de Educación y Cultura distingue condiciones y aptitudes para el maestro intercultural entre las que se destacan: *el compromiso con las causas del pueblo* en defensa de su dignidad, la *estimación positiva de las diferencias*, la *apertura al mundo*. Y para el docente intercultural bilingüe señala, en cambio, la *competencia profesional con capacitación constante*, *capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la praxis reflexionada*, *el dominio de la lengua materna de sus educandos y una segunda lengua común a todos los ciudadanos*.

En otras perspectivas, y recuperando posiciones de los líderes indígenas sostenidas en las décadas del '80 y '90 se defiende “la socialización del conocimiento que la humanidad construye y refunda por la vía del respeto de las singularidades de sus diferentes sujetos culturales, como condición sine qua non para producir una sociedad más democrática, respetuosa de la diversidad cultural que nos potencializa como Nación.”(Martín de Barros, 2003).

En cambio cuando se parte de la concepción de que la interculturalidad no se reduce a las relaciones entre individuos y grupos culturalmente diferentes sino que implica también la existencia de conocimientos, saberes y prácticas distintos, afecta a la formación docente en su conjunto. Concebir a la interculturalidad como perspectiva trae implicancias para el conjunto de las prácticas y saberes de los grupos de docentes ya que supone que es un asunto de todos y todas y por ende, precisa que los responsables del trabajo cotidiano con el alumnado asuman una posición y una práctica que respondan a una pedagogía y un diseño curricular intercultural.

Esto plantea la necesidad de incluir la perspectiva intercultural en la **formación docente inicial y continua** para todos los niveles del sistema educativo.

Una formación basada en una perspectiva intercultural, debería, en primera instancia, cuestionar los supuestos que mantienen la creencia en una uniformidad lingüística como negación de otras lenguas, una integración cultural ingenua, una cultura común basada en la tensión entre imposición y tolerancia, una uniformidad evolutiva y un alumnado asexual.

Este punto de partida significa promover un proceso de reflexión colectiva permanente de los docentes, en formación y en servicio, está orientado al desarrollo y producción de conocimientos, saberes y esquemas prácticos que hagan posible²⁷:

- el reconocimiento del carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- la adquisición de una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos y alumnas;
- elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones con relación a la diferencia social y cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etc., del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc. más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias.

²⁷ Para esta cuestión puede consultarse el Documento 1: *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires*. Dirección de Educación Intercultural, La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCE, noviembre de 2007. Elaborado por: Diez, ML; Martínez, M.; Thisted, S.; Villa, A.

8. Las políticas educativas en una trama más amplia. Algunas conclusiones

A lo largo de este informe se ha intentado aportar elementos de análisis en torno a ciertas líneas de política cultural en educación en América Latina. El recorrido y la selección de información aquí realizada estuvieron en buena medida determinados por nuestra intención de construir algunos lineamientos de política intercultural para la región que, recuperando algunas de las experiencias más enriquecedoras, nos permitieran definir aspectos claves para establecer acuerdos y compromisos entre los representantes de las naciones latinoamericanas.

Niveles crecientes de reconocimiento de los repertorios culturales en los documentos internacionales y en las legislaciones nacionales, procesos de visibilización que se expresan, entre otros ámbitos, en decisiones de relevamientos censales son sin duda aspectos extendidos, aunque no por ello homogéneos, en las experiencias de los países analizados. En casi todos los casos se señala que estos cambios normativos no necesariamente tienen un correlato en la mejora de las situaciones de vida y reconocimientos efectivos de los pueblos originarios. La EIB se ha concebido, en la mayoría de los contextos como política focalizada y compensatoria, y ha promovido frecuentemente procesos de institucionalización que someten y condicionan los repertorios culturales de los pueblos. Sin duda un debate que se abre refiere a cuáles son los contenidos para una educación intercultural que procure al mismo tiempo la circulación y el reconocimiento de saberes propios junto a otros que son considerados socialmente como legítimos y comunes.

En ese sentido, se advierte la necesidad de enfatizar la discusión en torno a una **perspectiva intercultural** que intente ir más allá del reconocimiento de la diversidad cultural como posición esencialista que propone una retórica radical de la separación de culturas totalizadas, que se fundamentan en la utopía de una memoria mítica que establece una identidad colectiva única. Del mismo modo, se distancia de muchas de las versiones del multiculturalismo, que entienden que una escuela multicultural debe limitarse al respeto y valorización positiva de las culturas presentes en las aulas (Fleuri, 2003).

Se intenta promover, en cambio, una visión de la interculturalidad que supone la interrelación entre diferentes grupos socioculturales, afecta a la educación en todas sus dimensiones y favorece una dinámica de crítica y autocrítica, valorando la interacción y comunicación recíprocas. Reconoce que vivimos en sociedades desiguales en la que existen algunos grupos con mayor o menor capacidad de hacer prevalecer sus concepciones del mundo y sus valoraciones sobre las identidades.

Por nuestra parte, intentamos promover una perspectiva de educación intercultural extendida²⁸. Esta propuesta se funda en la necesidad de producción e intercambio compartido entre distintos grupos que desarrollan actividades de enseñanza, investigación y extensión universitaria. Nos impulsa la preocupación de observar que en las políticas públicas lo intercultural destinado a los indígenas y basado en la lengua soslaya la necesidad de hacer jugar lo intercultural precisamente donde es negado, esto es en los estados y en el conjunto de las sociedades. El concepto de **interculturalidad extendida** hace referencia a una educación intercultural para toda la sociedad y no sólo para los Pueblos Indígenas a la vez que intenta ir más allá de lo educativo, situándose como **estrategia general** para hacer frente a las políticas monoculturales de los estados latinoamericanos. En esto, se pueden apreciar las diferencias con otros usos del concepto intercultural, tal como sucede actualmente en los países europeos.

Por esto, creemos que pensar una educación intercultural implica:

- Promover experiencias formativas que permitan reflexionar acerca de los modos de comprender de la propia cultura.
- Considerar la coexistencia de saberes distintos de distinta índole sobre los mismos fenómenos/ cuestiones, tanto en sus complementaciones como en sus contradicciones.
- Reconocer trayectorias biográficas y escolares diferenciales, y asignarles igual valor.
- Aceptar lógicas diversas y habilitar la palabra de niñas, niños y jóvenes, sin oponer a esto los contenidos de los libros, el discurso de los/las docentes y todos aquellos conocimientos que forman parte de los procesos formativos que van más allá de la escuela.

Por ende, la concepción de educación intercultural que se sostiene no se limita a los procesos de escolarización formal ni se agota en la escolarización exitosa de niñas y niños de grupos étnicos particulares. Por el contrario, propone tornar visible y replantear las articulaciones entre diferencia y (des)igualdad que las relaciones sociales vigentes producen en desmedro de distintos colectivos de identidad.

Una educación intercultural implica todas sus dimensiones –y por ende, excede los espacios escolarizados-, y procura promover la interacción y comunicación entre ellos. Supone, entonces, la revisión de las prácticas institucionales; el conocimiento de los repertorios culturales que los diseños curriculares ponen a disposición; de los vínculos entre docentes y alumnos/as, entre docentes y familias, entre los propios adultos y con las instituciones sociales y comunitarias, y también de los marcos normativos que regulan estas prácticas.

²⁸ Nos referimos al Grupo Latinoamericano de Educación Intercultural Extendida (GLEIE) que estamos conformando entre varias universidades en la región.

Considera que para lograr una escolaridad plena de todos y todas –de quienes hoy concurren a la escuela, de los que nunca asistieron y también de aquellos que alguna vez lo hicieron y la han dejado en algún momento de sus trayectorias educativas- el sistema educativo debe revisar los repertorios homogeneizantes e instalar una perspectiva que reconozca las múltiples identidades étnicas, de género, generacionales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez escolarizadas y no escolarizadas.

En definitiva, el desafío es pensar y actuar en un contexto que conciba la diversidad cultural, social, generacional, étnica y de género como aporte a una construcción cultural múltiple y compleja que enriquece el conocimiento de todos cuando es puesta en situación de auténtico diálogo.

Paralelamente, se ha hecho referencia en este informe a **otros modelos de educación indígena**.

Nos referimos a los formatos pedagógicos que se estructuran en base a la cosmovisión originaria siendo ésta el eje a partir del cual se plantea la interculturalidad, y con el control ejercido en todo el proceso por las propias comunidades o pueblos indígenas/originarios.

Estos pueblos, a partir de sus luchas por la identidad y por sus proyectos políticos culturales van gestionando modelos de educación propios y con diversos grados de autonomía. Etnoeducación, educación autónoma, educación indígena, o educación intercultural (no bilingüe) son algunos de los términos de traducción que en los idiomas originarios remiten a otra concepción y entendimiento de lo que es ‘educarse’.

En estos modelos el punto de partida es la cuestión de *en manos de quién* está la gestión institucional, tanto en lo administrativo como en lo curricular (entendidos estos aspectos en sentido amplio). Es decir, cómo se organiza la totalidad del quehacer educativo según criterios propios muchas veces diferentes y o contrapuestos a los requeridos por los sistemas nacionales e incluso por los estatutos docentes.

Basados en la perspectiva de la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural, estos formatos procuran que la educación pueda contribuir a promover la fundación de estados plurinacionales, pluriculturales, y plurilingües, así como a la profundización de la democracia basada en la participación y poder de decisión de los pueblos indígenas/originarios en lo que les atañe. Construir la interculturalidad en estos términos implica, por un lado, poner en cuestión al estado monocultural, (y muchas veces a sus modos de organización económica y social), y, por el otro, poner el acento en el fortalecimiento y la proyección de los pueblos indígenas.

Desde el punto de vista de los saberes que se construyen éstos no son los que desde el estado tradicionalmente se han propuesto, priorizando visiones estáticas, esencialistas y descontextualizadas de las ‘otras’ culturas. Por el contrario, el eje pasa a ser la experiencia de subordinación y a partir de ella se procura educar en la perspectiva no de la *conservación* y

supervivencia sino en la de la *proyección* como naciones o pueblos. El fortalecimiento de lo propio se piensa más como respuesta a la dominación integral de los pueblos indígenas que como una colección de contenidos disciplinares. Lo educativo se procura estrechamente vinculado a los reclamos de autodeterminación o al menos a proyectos propios de los pueblos con relación a desatar los nudos sistemáticos de opresión, en particular a la disputa por los territorios de los que son desalojados.

Una de las ideas básicas en esta propuesta es el **tipo de articulación entre educación propia y educación intercultural**. Al parecer, el eje estratégico es el de educación indígena bajo control indígena y educación intercultural bajo control intercultural. Ambas como responsabilidad y garantía de los estados.

En esto, se debe considerar la necesidad de políticas públicas nacionales, las que por lo general suelen atenerse en mayor medida que las locales a los instrumentos de derecho.

También nos hemos referido a las **Políticas Educativas en una trama más amplia**. Nos referimos a la necesidad de entender el hecho educativo como no reducido al ámbito de lo escolar. Podemos hablar de pedagogías de la vida cotidiana o de experiencias formativas múltiples y diversas.

Es decir, que la educación intercultural para todos/as, y en particular de los pueblos indígenas/originarios, debe ir acompañada del conjunto de otras políticas públicas. Nos referimos a las jurídicas, sociales, culturales, comunicacionales y lingüísticas, así como a las de salud, planificación territorial rural y urbana, etc.²⁹

Por otra parte, entendemos como trama más amplia al conjunto de procesos de identidad y diferencia implicados en nuestras sociedades: afro-descendientes, mujeres, niños y jóvenes, campesinos, desocupados, migrantes, entre muchas otras.

La promoción de una perspectiva intercultural supone reconocer que toda situación educativa necesita construir una mirada sobre los sujetos que parta de concebirlos como inscriptos en identificaciones de género, orientación sexual, etnia, nación, clase social, etc. En este sentido, pretendemos romper con la idea de un ser educable único y monolítico, distanciándonos del afán de homogeneizar, al tiempo que no renunciamos a la intención de incluir a todos en un común, en tanto éste no suponga dejar de lado las propias marcas de origen u elección.

²⁹ Por ejemplo se pueden tomar los medios de comunicación masiva con sus reiterados y desvalorizantes estereotipos o sus interpelaciones ahora políticamente correctas en las que mostrar al "otro" no hace más que congelar las identidades. Lo mismo de las políticas museográficas en las que los pueblos indígenas siguen exhibidos con el exotismo que obliga tanto a una veneración de lo perdido como a la exaltación de lo raro, pasando por una sumatoria de repertorios nacionales e indígenas ocultando los procesos de subordinación y explotación. O las políticas turísticas en base a las cuales no sólo se niegan los conflictos culturales sino que se celebran las diferencias a la vez que éstas son construidas en marcos de desigualdad social, económica y cultural. Así, por ejemplo, en la Patagonia argentina circulan mensajes que atan los dinosaurios, las bodegas de vino, los paisajes, a los *indios*, localizando lo exótico para dar así, emoción de lo auténtico.

De este modo, entendiendo a la interculturalidad como un proyecto político-social mayor, atravesado necesariamente por iniciativas que deben tomarse en el campo político y en la dinámica de la sociedad civil, la educación no puede ni debe asumir sola los retos de la interculturalidad. Pero sí podemos enfatizar la importancia de no renunciar a construir un modelo educativo más *ligado a las contingencias sociales* que viven los sujetos, enfatizando significados construidos en contextos cotidianos variables (Rockwell, 1991).

Esta perspectiva afecta las certezas que fundamentan la escuela moderna lo que conlleva mayores niveles de ambigüedad, incertidumbre y contingencia en la presentación y el tratamiento de los contenidos escolares, distanciándose de los modelos educativos más rígidos y las nociones más positivistas acerca de qué es el conocimiento, quiénes lo poseen y cómo debe ponerse en circulación y producción.

Así, la existencia de muchas de estas experiencias, que constituyen situaciones en las que la diversidad ha sido y es problematizada, pueden constituirse en espacios o intersticios interesantes por donde comenzar a profundizar la discusión acerca de pensar la perspectiva intercultural. Discutir acerca de la temática de la diversidad sociocultural en el ámbito educativo implica reconocer que siempre se parte de ciertos supuestos acerca de la identidad y la cultura desde los que se formulan las ideas. En ese sentido, resulta ineludible la explicitación de ciertos núcleos conceptuales de partida que atraviesan las diferentes propuestas o experiencias en educación intercultural.

Para ello podemos aportar la necesidad de:

- Construir una mirada crítica acerca de las concepciones esencialistas y folklorizadas de la identidad y la cultura (que han estado muy arraigadas en muchas propuestas de enseñanza).
- Concebir a los niños, niñas y jóvenes y a los adultos no como “portadores” de una identidad, sino como sujetos que se constituyen en la articulación y tensión entre múltiples identificaciones, y sin eludir, como sucede en distintos espacios sociales la múltiple amalgama de identidades que por lo común, y para su tratamiento escolar, se reduce a una única clasificación que la define sólo en términos étnicos-nacionales, de clase social, de género, etc.-
- Reconocer críticamente que nombrar la “diferencia”, o a “aquellos que son diferentes”, implica estar parados en un lugar de enunciación particular, que muchas veces encierra mecanismos de estratificación y desigualdad (la escuela ha nombrado durante mucho tiempo a aquellos que se alejan de los parámetros considerados normales, como “deprivados” o en situación de “desventaja cultural”).
- Promover la definición de políticas culturales y lingüísticas más amplias. Las tensiones y disputas se producen en un espacio que trasciende la escuela, por lo que muchos presupuestos asumidos desde ese ámbito pueden carecer de legitimidad.
- Trascender los modelos que desvalorizan saberes locales no-académicos con la universalidad epistémica de la modernidad.

9. Recomendaciones

Las consideraciones precedentes nos animan a proponer una serie de recomendaciones sobre la educación que los estados deben responsabilizarse en garantizar a los pueblos indígenas/originarios. Las mismas deberán aplicarse con la participación, gestión y control de los propios pueblos indígenas-originarios y organizaciones de la sociedad civil comprometidos con sus derechos fundamentales, tal como son prescriptos en los documentos internacionales, en particular la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). Algunos de estos principios son:

Las políticas educativas conforman un universo articulado a las restantes políticas sociales, económicas, jurídicas, ambientales, territoriales, culturales, las que se definen por la promoción y proyección de las autonomías como pueblos y la conversión de los estados nacionales en estados plurinacionales.

Estas políticas educativas deben superar los currículos organizados en base a la centralidad de la lengua para estructurarse alrededor de la enseñanza, promoción y ejercicio de los derechos adquiridos y por adquirir en el marco de la proyección vital y epistémica de los propios pueblos indígenas-originarios.

Las políticas educativas deben conformarse sobre los principios epistémicos de descolonización, potestad, emancipación y autonomía. Propiciando lenguajes basados en las cosmovisiones propias en un triple proceso de recuperación, fortalecimiento, y proyección de conocimientos, a la vez que advertir sobre la apropiación indebida de estos saberes por parte de la ciencia occidental.

Las políticas educativas deben superar la transmisión lingüística centrada en la traducción al castellano y o portugués que habilitan sólo competencias de integración subordinada para centrarse en el despliegue de la cosmovisión integral de los pueblos indígenas-originarios proyectados a su libre albedrío y determinación. No se trata sólo de traducir sino de entender que la diferencia no siempre puede ser traducida y que por lo tanto vale por sí misma y en sus propios términos.

Las políticas educativas deben promover el diálogo crítico entre diversas epistemologías y ser sensibles a la propia descolonización pedagógica, canónica, disciplinaria, metodológica, didáctica, lingüística, arquitectónica y temporal de los currículos nacionales.

Las políticas educativas deberán contemplar que casi el 50 % de la población indígena asiste a escuelas urbanas comunes públicas y o privadas por lo que deberá procurar principios

pluriculturales, plurilingües, interculturales, inter-lingüísticos, así como pluri-curriculares promoviendo la no subordinación de los conocimientos indígenas a los de la sociedad mayor.

Las políticas educativas deben ser antirracistas para impedir el ejercicio de toda forma de discriminación y prejuicio arbitrando los medios necesarios para la sanción de acciones, actitudes y valoraciones estigmatizantes del ser y hacer de los pueblos indígenas y en particular de las personas indígenas.

Las políticas educativas deben propiciar y garantizar que los pueblos indígenas-originarios puedan sostener y proyectar sus propios sistemas educativos, para lo cual es recomendable la conformación de direcciones nacionales, regionales y departamentales integradas con representantes de los pueblos, y en caso de que esto no fuera posible en todos los casos se deben favorecer la combinación de modelos, espacios y tiempos educativos basados en la cosmovisión comunitaria e indígena tanto en las escuelas rurales como urbanas.

Las políticas educativas deben garantizar una formación docente competente en estos principios, promoviendo la asistencia de personas indígenas a los diferentes grados de formación terciaria y universitaria, y convocando a expertos indígenas así como brindar a éstos acreditaciones y títulos equivalentes o iguales en cuanto al acceso a los derechos establecidos para las políticas sociales.

Las políticas educativas deben establecer legislaciones contundentes respecto del reconocimiento de la preexistencia de los pueblos indígenas-originarios y del valor nacional y universal de sus cosmovisiones así como del valor de sus proyectos políticos para afianzar o producir democracias participativas e interculturales.

Las políticas educativas deben propiciar y garantizar normas y ordenamientos jurídicos propios de la educación indígena-originaria sensible a diferentes modalidades de planificación y ejecución de proyectos. La concepción circular de las regulaciones deberá ser también una perspectiva a alentar y validar.

Las políticas educativas deben propiciar acciones afirmativas para el acceso, permanencia y culminación de las trayectorias educativas de las personas indígenas y favorecer el compromiso de las mismas con sus propios pueblos. (Es decir que, si se dan becas, es para que luego sean beneficiadas las comunidades de origen).

Las políticas educativas deben comprometerse en la revisión de prácticas, contenidos y modelos de educación funcionales a la asimilación e integración forzada que se han ejecutado sobre los pueblos indígenas-originarios garantizando que esa revisión sea conocida en todos los ámbitos educativos y cuyo alcance ponga en cuestión los mandatos fundantes de la educación nacionalista de cada uno de los estados.

Las políticas educativas deben propender a que la población no indígena reciba una educación que resista las tendencias dominantes de los centrismos de raza, género, sexualidad, edad, religión, nacionalidad, etnicidad, que favorecen la blanquedad, el patriarcado, la heterosexualidad, los valores de la generación adulta sobre otras, la preeminencia de las religiones occidentales, la nacionalidad y etnicidad dominantes.

Las políticas educativas deben propender a transformar las visiones dominantes sobre las culturas indígenas tal como éstas son tratadas en pedagogías públicas de exhibición como en museos, ferias, recorridos turísticos, naturalizando y descontextualizando lo cultural de los procesos históricos de apropiación y enajenación sobre los pueblos indígenas-originarios, siendo éstos procesos los que deberían ser exhibidos.

Las políticas indígenas deben tender a discontinuar e impedir modalidades educativas de evangelización y hospedaje, así como de otras formas de sujeción del alumnado indígena a creencias y pertenencias no propias ni originales de estos pueblos.

Las responsabilidades de los estados con la educación indígena deben cubrir tanto la educación intercultural como la educación propia o comunitaria. Para esto, además de los financiamientos debe propiciar la participación y control de parte de las comunidades o pueblos.

Las políticas educativas deben estar en consonancia con los instrumentos internacionales de derecho, y más aún ser sensibles a los reclamos aún pendientes de atención al respecto.

Las políticas educativas deben propiciar reuniones regionales con el protagonismo de las organizaciones indígenas, y también facilitar o disponer el encuentro entre éstas y las universidades.

10. Bibliografía

AGUADO, Teresa (2003). *Pedagogía Intercultural*. Mc Graw Hill Interamericana de España. Madrid.

AMES, Patricia (2000). "¿La escuela es progreso? Antropología y Educación en el Perú". En: Degregori, Carlos (Editor), *No hay país más diverso. Compendio de Antropología Peruana*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales. PUCP-UP-IEP, Lima.

APPLE, Michael (1995). "La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un curriculum nacional?" En: *Volver a pensar la educación (Vol. I: Política, educación y sociedad)*, Congreso Internacional de Didáctica. Fund. Paideia, Edic. Morata. España.

BORDEGARAY, Dora y NOVARO, Gabriela (2004). "Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación". En: *Cuadernos de Antropología Social N° 19*. Instituto de Antropología. FFyL. UBA. Buenos Aires. pp. 101-119.

CEPINT-COM (s/f). "Documento para el debate: Educación Intercultural: alcances y desafíos". Centro de Educación Popular e Intercultural - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue / Coordinación de Organizaciones Mapuche - Confederación Mapuche Neuquina – Newen Mapu. Neuquén.

CREHAN, Kate (2004). *Gramsci, Cultura y Antropología*. Edicions Bellaterra. Barcelona.

DIAZ, Raúl (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

DIAZ, Raúl, RODRIGUEZ DE ANCA, Alejandra y VILLARREAL, Jorgelina. "Caminos interculturales y educación: el pueblo mapuce y las políticas educativas en la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina." en HIRSCH, Silvia y SERRUDO, Adriana (comps.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Editorial de las Ciencias.

DIEZ, M.; MARTINEZ, M.; THISTED, S.; VILLA, A. (2008). "Educación intercultural: fundamentos y práctica política en la provincia de Buenos Aires, Argentina". En: Patricia Medina Melgarejo (comp.) *Una forma de mirar la educación intercultural en América Latina*. Editorial Plaza y Valdés, México. En edición.

DIEZ, María (2004). "Reflexiones en torno a la interculturalidad". *Cuadernos de Antropología Social. Vol. 19. Julio 2004*. Páginas: 191-213.

DIEZ, María (2006). "Disputas y confrontaciones en la construcción del Proyecto de Educación Intercultural: diversidad cultural, contenidos escolares y propuesta de enseñanza". En: Leticia

Marronese (Comp.): *Patrimonio Cultural y Diversidad Creativa en el Sistema Educativo*. Temas de Patrimonio Cultural 17. Ministerio de Cultura. Gobierno de la Ciudad e Buenos Aires. Buenos Aires.

FABIAN, Edda y Luis E. URRUTIA (2004) Educación superior para los pueblos indígenas: Caso Guatemala. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

FLEURI, Matías. (2003) Educación Intercultural y la Epistemología de la Complejidad: Implicaciones Pedagógicas de la Educación Intercultural. <http://www.mover.ufsc.br>

FORNO, Amilcar; ALVAREZ-SANTULLANO, Pilar; RIVERA, Rita; DÍAZ, Raúl (2008). "Entre el edificio, la lengua y el currículum: una mirada antropológica de la educación actual en territorio mapuche-huilliche". Ponencia presentada en Simposio: Políticas de Interculturalidad puestas en cuestión, en ocasión de las nuevas situaciones educativas en América Latina. 21 y 22 de Agosto del 2008. *Laboratorio de Arqueología y Etnohistoria. Universidad Nacional de Río Cuarto*

GIROUX, Henry (1997). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI Editores, México.

GUARDIOLA-RIVERA, Oscar (2003). "Historia de un asesinato por ocurrir, contado a la manera de una novela policiaca (o, colonialidad del poder y el futuro de los estudios culturales en América Latina)". En: Catherine Walsh (Edit.). *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.

GVIRTZ, S. et al. (2007) "La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía." Aique

HALL, Stuart (1992) "What is this black in black popular culture?" En: Dent, Gina (Ed.) *Black popular culture*. Seattle: Bay Press

HOBBSAWM, Eric (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

IPIÑA, Enrique Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe en Revista Iberoamericana de Educación, Número 13- Educación Bilingüe Intercultural, disponible en <http://www.oei.es/oeivirt/rie13a04.htm>

MARTINS DE BARROS, Armando (2003) Formação de professores guarani mby'á: o sujeito da imagem e o objeto do olhar IntERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – BH/MG – 2 a 6 Set, Belo Horizonte.

MATO, Daniel (2003). "Estudios y otras prácticas latinoamericanas en cultura y poder: crítica de la idea de 'estudios culturales latinoamericanos' y propuestas para la visibilización de un campo más amplio, transdisciplinario, crítico y contextualmente referido.". En: Catherine Walsh (Edit.). *Estudios Culturales Latinoamericanos. Retos desde y sobre la región andina*. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala, Quito.

MATO, Daniel (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina en Mato, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO

MESSINEO, Cristina (2000). "*Variación formal y conceptual del término 'educación bilingüe intercultural' en distintas clases textuales*". Ponencia presentada al Congreso Argentino de Antropología Social, Mar del Plata.

MIGNOLO, Walter (1997). "Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: la ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos". En: *Dissens* (Bogotá) 3.

NOVARO, Gabriela (1999). "Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos". *Cuadernos de INAPL N° 18*, Buenos Aires, pp. 297-314.

ROCKWELL, Elsie (1991). "La dinámica cultural en la escuela". En: Elba Gigante (coord.) *Cultura y escuela: la reflexión actual en México*. Serie Pensar la Cultura. México: Conacult.

WALSH, Catherine (2001). *La Interculturalidad en la Educación*. Ministerio de Educación. Programa FORTE-PE. Lima.

WALSH, Catherine (2002). "(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador". En: Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima.

WILLIAMS, Raymond (1980). *Marxismo y Literatura*. Ediciones Península; Barcelona.

ZAVALA, Virginia (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes Peruanos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. PUCP-UP-IEP, Lima

ZÚÑIGA, Madeleine y GÁLVEZ, Modesto (2002). "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política". En: Norma Fuller (Edit.) *Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú. PUCP-UP-IEP, Lima.

**DOCUMENTOS Y FUENTES
CONSULTADOS**

Documentos y fuentes consultados

Declaración y Programa de Acción de Durban. *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Oficina en Colombia. Bogotá, mayo 2002.

Dirección de Educación Intercultural, Documento 0: *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCyE, mayo de 2007. Elaborado por: Diez, ML; Martínez, M.; Thisted, S.; Villa, A.

Dirección de Educación Intercultural, Documento 1: *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la provincia de Buenos Aires*. La Plata, Subsecretaría de Educación, DGCyE, noviembre de 2007. Elaborado por: Diez, ML; Martínez, M.; Thisted, S.; Villa, A.

Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004–2005. INDEC. Argentina.

Estatísticas da Educação Escolar Indígena. INEP/SECAD/M48EC (2007). Brasil.

La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. **La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú**. Elaborado por: Zúñiga C., Madeleine, con el apoyo de Nino Bariola y Tilsa Ponce. FLAPE. 2007

La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. **Nicaragua: Construyendo la Educación Intercultural Bilingüe desde las Autonomías**. Elaborado por: Guillermo Mc Lean Herrera. FLAPE. 2007

La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. **A Educação Intercultural Bilingüe: A Experiência Do Brasil**. Elaborado por: *Lúcia Helena Alvarez Leite*. FLAPE, 2007.

La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. **Interculturalidad y Educación en Colombia: génesis, evolución y estado de la cuestión**. Elaborado por: Elizabeth Castillo Guzmán y José Antonio Caicedo Ortiz. FLAPE, 2007.

La Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica y Centroamérica. **Educación intercultural. Argentina**. Elaborado por: Graciela Frigerio, con la colaboración de Aída Poggi y Silvia Costanzo. FLAPE, 2007.

Sobre los Autores:

RAÚL DÍAZ: Antropólogo y Mg. en Investigación Educativa. Profesor Titular Regular en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Director del Centro de Educación Popular e Intercultural desde el que trabaja con docentes y organizaciones indígenas.

MARÍA LAURA DIEZ: Lic. en Ciencias Antropológicas. Investigadora del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Universidad de Buenos Aires y Jefe de Prácticos de la misma universidad.

SOFIA THISTED: Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa y Jefe de Trabajos Prácticos de la Universidad de Buenos Aires. Ex Directora de Modalidad Educación Intercultural, Dirección General de Cultura y Educación, Pcia. De Buenos Aires, Argentina.



Campana
Latinoamericana
**por el Derecho
a la Educación**

Rua Costa Carvalho 79
Cep 05429-130 São Paulo-SP Brasil
Tel. (55-11) 3853-7900
campana@campanaderechoeducacion.org
www.campanaderechoeducacion.org