

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD DESDE EL SUR



Depósito Legal N° 2022-12227

ISBN: 978-612-49052-8-5



JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO
JESÚS TTITO QUISPE
ADOLFO ANGULO ROMERO
OSCAR NOVOA PALLARES
HAROLD ABRAHAM CHOQUETICO APAZA
MILTON JUAN CARLOS BARREDA FACHIN

LIBRARY
HSLIRB



MAR CARIBE

EDITORIAL

Educación e Interculturalidad desde el Sur

Juan Carlos Lázaro Guillermo, Jesús Ttito Quispe, Adolfo Angulo Romero, Oscar Novoa Pallares, Harold Abraham Choquetico Apaza, Milton Juan Carlos Barreda Fachin

Adaptado por: Ysaelen Odor Rossel

Compilador: Natalia Espinoza García

© Juan Carlos Lázaro Guillermo, Jesús Ttito Quispe, Adolfo Angulo Romero, Oscar Novoa Pallares, Harold Abraham Choquetico Apaza, Milton Juan Carlos Barreda Fachin, 2022

Jefe de arte: Natalia Espinoza García

Diseño de cubierta: Juan Carlos Lázaro Guillermo

Ilustraciones: Juan Carlos Lázaro Guillermo

Editado por: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernalete Lugo

Jr. Leoncio Prado, 1355 – Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Libro electrónico disponible en http://editorialmarcaribe.es/?page_id=265

Primera edición – diciembre 2022

Formato: electrónico

ISBN: 978-612-49052-8-5

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-12227

Contenido

Capítulo 1	9
Diversidad Lingüística, Cultural y Étnica de América Latina.....	9
1.1 Diversidad Lingüística	9
1.2 Diversidad Cultural.....	13
1.3 Diversidad Étnica.....	16
Capítulo 2	19
Reseña Histórica de la Educación Intercultural en América Latina	19
2.1 Antecedentes	19
2.2 Revisión Histórica de la Educación Indígena en América Latina.....	21
2.3 Progresos en las Legislaciones de los Derechos Indígenas en las Naciones	25
Capítulo 3	29
Educación Intercultural Bilingüe Debates Actuales	29
3.1 Debates de la Diversidad y la Educación.....	29
3.2 La Educación Intercultural Bilingüe Como Modalidad Educativa	32
3.3 Experiencias Educativas de la Interculturalidad en América Latina.....	34
3.4 Multiculturalismo, Multiculturalidad y Pluriculturalidad	37
3.5 La Interculturalidad como Propuesta.....	40
3.6 Demandas en Torno a la Educación Intercultural Bilingüe.....	44
Capítulo 4	49
Análisis del Sistema Educativo de las Poblaciones Indígenas en América Latina	49
4.1 Avances y Brechas	49
4.2 Derecho a la Educación de las Poblaciones Indígenas	57
4.3 Objetivos de Desarrollo del Milenio y su Relación con la Educación Indígena.....	63

4.4 Educación Superior en los Pueblos Indígenas	73
4.5 Importancia de la Variedad Lingüística en Latinoamérica.....	78
4.6 Programas y Políticas en Materia de Educación.....	82
4.7 La Educación Intercultural Bilingüe.....	83
Capítulo 5	86
Breve Repaso del Sistema Educativo del Perú	86
5.1 Las Poblaciones Indígenas y las Políticas Educativas en el Perú.....	86
5.2 Transición de Educación Para Campesinos a Educación Bilingüe Intercultural en Perú.....	89
5.3 Transición de Educación Rural Indígena a Educación Intercultural Bilingüe	92
5.4 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Actualidad	93
Capítulo 6	97
Análisis Crítico de la Educación Intercultural Bilingüe del Perú.....	97
6.1 Reformas y Políticas Educativas.....	97
6.2 Educación para Indios y Educación Indígena.....	99
6.3 Reforma Educativa Bilingüe de los Años 70.....	101
6.4 Educación Intercultural Bilingüe de los Años 80 y 90.....	107
6.5 Educación Intercultural Bilingüe De 1989	108
6.6 Educación Intercultural Bilingüe de 1991	109
6.7 Educación Intercultural Bilingüe de 1996-2000.....	111
6.8 La Visión de la Educación para Todos con Equidad y Calidad	113
Conclusiones Finales.....	¡Error! Marcador no definido.
Bibliografía.....	119
Biografía de los autores.....	123

Prólogo

La educación, entendida como una herramienta emancipadora para la transformación y el cambio social, apoya la construcción de un estado multiétnico e intercultural para el buen vivir. Concebida de esta manera, presenta desafíos en muchas áreas, desde dismantelar las estructuras mentales que son el resultado de la educación occidental, que favoreció una educación disciplinada y fragmentada, hasta diseñar instituciones que integren sistemas de información acordes con la complejidad de la realidad.

En este contexto, la educación intercultural ofrece la oportunidad de cambiar el sistema educativo asumiendo una postura crítica frente a las lógicas hegemónicas, los prejuicios y la discriminación hacia la multiculturalidad. El eje de reflexión de este libro es el proceso de diálogo intercultural, que fortalece la identidad, promueve la recuperación de la memoria histórica y la desjerarquización en el nuevo entorno de aprendizaje.

Los desafíos en la formación docente se centran en temas de construcción de nación intercultural, especialmente en el sector educativo. Para ello, se analiza cómo se entiende la interculturalidad en las instituciones del sector educativo y cómo estos conceptos se traducen en políticas nacionales. Están muy involucrados en los procesos de formación docente, porque los docentes son responsables todos los días de reproducir los esfuerzos de cambio social y hacer prácticas transculturales, una matriz de visión monocultural y universal que impidió el entendimiento entre muchos:

“Perú y Chile... que no son aptos para países culturales... una cultura que se hundió tan pronto como el espíritu se acercó a él. Estados Unidos siempre se ha mostrado y sigue mostrándose débil física y mentalmente. Desde la llegada de los europeos, los nativos han muerto bajo el soplo del activismo europeo”

En los propios animales se observa la misma inferioridad que en los humanos (Hegel, citado en Viaña 2010, 21). Posteriormente, Taylor (1871), basándose en la misma tradición filosófica, construye una de las definiciones más comunes: "Cultura o civilización en su amplio sentido etnográfico es un conjunto de conocimientos, creencias, artes, usos, leyes, costumbres y otros habilidades y hábitos"(Taylor, citado Viaña 2010, 26). Las ideas raciales prevalecían en Europa y Estados Unidos. En el contexto de estos entendimientos, la antropología mostró una completa autonomía entre lo físico y lo cultural.

Ninguna cuestión genética puede explicar los diferentes cosmos, mitos, celebraciones, ideologías y rituales de la humanidad. Esta heterogeneidad es cultural y la cultura no corre en la sangre, se aprende en la vida social. Según Viaña, la idea de cultura como algo que no es naturaleza llevó a entender la cultura como una estructura social estable y ordenada, lo que impediría comprender otras lógicas de construcción social. En este sentido, menciona que Malinowski, armonizando la definición de Taylor con la misión social de Durkheim, desarrolló una visión prescriptiva y normativa que apuntaba a conocer cómo funcionan las culturas para mantener el orden social, en lugar de comprender los procesos de cambio (Viaña 2010). A partir de definiciones simbólicas, la corriente estructuralista de Lévi-Strauss ayuda a entender la cultura como un sistema de signos producido por la actividad simbólica de la mente humana. Así, la cultura es un mensaje que se puede descifrar tanto por su contenido como por sus reglas (Lévi-Strauss 1).

Diferentemente el contemporáneo estructuralista Clifford Geertz (2001) señala que la cultura es un sistema de símbolos que no se pueden conocer: "La cultura establece a las personas en redes de significado, por lo que su análisis no es posible buscando leyes, sino creando interpretaciones." para encontrar su significado". El responsable de abordar la cultura desde una perspectiva relativista fue Franz Boas (1964), quien introdujo la idea de pluralismo cultural, según la cual no sólo la cultura es singular, sino también el estudio de ciertas culturas que sólo eran comprensibles desde su historia. El relativismo boaziano y diferentes criterios culturales construidos en otros contextos históricos y poderosos se hacen necesarios para discutir en el contexto latinoamericano Según Viaña (2010), la cultura se construye asumiendo los postulados de una cultura universal y del evolucionismo social, que se formaron por "la simple absorción de la cultura dominante de otras formas civilizatorias del país" (Viaña 2010, 21).

Cultura latinoamericana son los aportes de Moya y Moya (2004), entre otros, quienes mencionan que: La cultura es la forma en que las personas viven y piensan a partir de sus experiencias particulares de relación con la naturaleza y personas. Incluye todas las expresiones tangibles e intangibles. (...). La cultura significa una forma de vida, tipos de relaciones, una forma de percibir el espacio y el tiempo, una forma de interpretar el mundo, etc. (...). Además, la cultura es un sistema de símbolos que expresa la racionalidad colectiva (Moya y Moya 2004).

La cultura, por tanto, no es algo estático, sino que se caracteriza por la generación de las personas a partir de sus experiencias internas y especialmente de sus experiencias externas. En otras palabras, las relaciones son esenciales en estas perspectivas. Testimonio de una maestra kichwa muestra la dinámica de la cultura en la vida cotidiana: Cambios culturales, por ejemplo, en kichwa una mujer caminaba ashanga atrás, niño adelante, uno en mano, marido solo con su escopeta bien cargada y sin ayudar a su mujer, vemos que ya cambió, antes caminabas en la selva porque había tigres, entonces te tenías que preparar, pero los tigres se fueron, ahora están las calles, luego cambió, vienen a ayudar a llevar (...). Ahora el esposo lleva una canasta de yuca.

Entonces es obvio cómo la cultura se adapta para responder a la nueva realidad y relación con el entorno. Por otra parte, se destaca que no se ahoga en el folclore, la cultura no es sólo danza, música y vestimenta, cultura es el todo detrás del lenguaje y del pensamiento. El enfoque del discurso cultural enfatizó la superación de ese concepto como estático y contrario a la naturaleza al referirse a su relativización y contextualización. De la misma manera, se enfatizó la característica relacional, que permite comprender la importancia de la conexión transcultural. Sin embargo, hay preocupación sobre la dinámica de las relaciones, ¿cómo entra una cultura en el juego de las relaciones culturales y no pierde frente a otra? Buscando una respuesta a esta inquietud, se propuso considerar la identidad como otro concepto necesario en esta discusión teórica. Según Grimson (2011), para entender cultura e identidad es necesario explicar dos creencias.

El primero se refiere a la asociación de la identidad con la raza y la región, “es necesario desvirtuar la noción de que es color de piel u origen común, siempre hay una cultura e identidad común”. Otra creencia es tratar identidad como sinónimo de cultura: cultura se refiere principalmente a costumbres, creencias y rutinas y significados profundamente arraigados, mientras que identidad se refiere a sentimientos de pertenencia a un grupo y agrupaciones basadas en ella. Intereses mutuos. El problema teórico surge del hecho empíricamente verificable de que las fronteras culturales no siempre coinciden con las fronteras de identidad (Grimson 2011, 138).

Capítulo 1

Diversidad Lingüística, Cultural y Étnica de América Latina

1.1 Diversidad Lingüística

Desde una perspectiva sociolingüística, cual es la diferencia entre “Lengua” y “Dialecto”, la primera se considera como la variedad lingüística predominante y catalogada como lengua oficial, en canales como, por ejemplo: medios de comunicación, educación, entre otros; en conclusión, en todos los espacios donde existan o se requieran actividades comunicativas tanto públicas como privadas. A diferencia del dialecto, donde su uso es el tipo local e informal, descripción clara de los canales de comunicación en los nativo americanos.

Lo descrito en la idea anterior, no significa que los pueblos originarios de América, no representen lenguas o idiomas, e incluso que sean consideradas inferiores a las lenguas predominantes de cada una de sus naciones, corresponde más bien a la evidente exclusión de las lenguas indígenas en los ámbitos de comunicación pública, y para lograr un rescate de estas, necesariamente se debe impulsar la creación de normas o leyes que permitan impulsar su uso público y hasta masivo, logrando emerger del uso netamente local del cual están catalogadas al día de hoy.

Existe un reto en los sistemas educativos, en nuestro caso en particular, mencionaremos solo el de los pueblos originarios de America, hay tantas acepciones de “Lengua”, que dificulta analizar y definir cuantas y cuales lenguas deben incluir los sistemas educativos de estos países, un caso particular, corresponde el zapoteco, el mixteco y el chinanteco, presentes en el sur de México, que corresponden a estructuras lingüísticas bastante diferenciadas, a pesar de ello, son consideradas una sola lengua, con la sucesiva complejidad para establecer el diseño educativo que la incluya.

No existen criterios precisos, que permitan separar una lengua de otra, en realidad el término correcto es que representa un tema bastante abstracto y relativo, realmente lo que se encuentra en cada uno de los países y regiones es

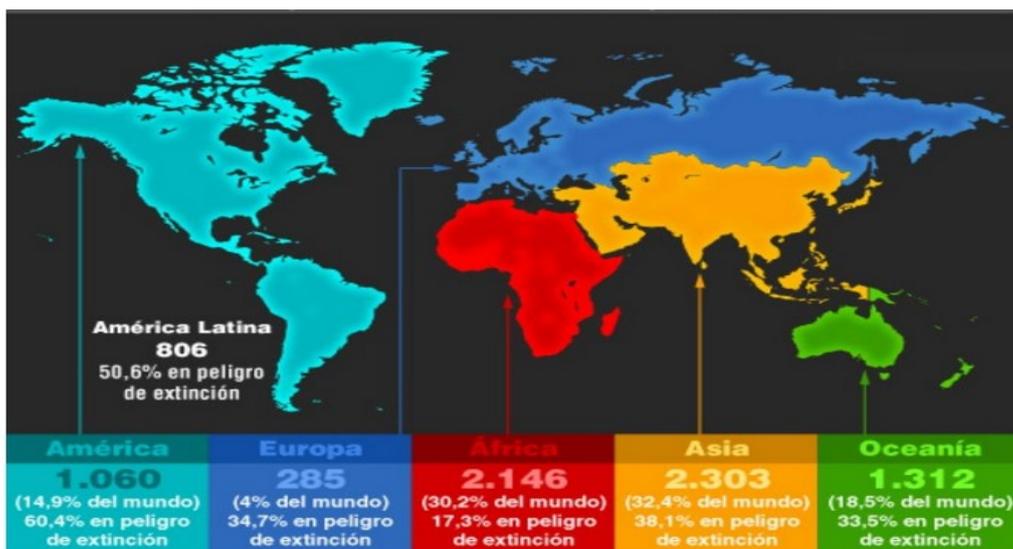
una diversidad de lenguaje hablado, cuya abstracción analítica depende del nivel de estudio que se adopte, una ilustración de ello, es el español presente en México y el Perú, que puede considerarse como dialecto de la lengua castellana, al igual como lengua con sus respectivos dialectos regionales.

Para hablar de la diversidad lingüística en America Latina, necesariamente debemos compararla con el patrón de referencia a nivel mundial, según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), existen un aproximado de 7016 lenguas distintas, y solo en el continente americano coexisten un total 1060 idiomas, de los cuales 806 corresponden a la America Latina.

Para los idiomas que aun prevalecen en America Latina, un 50,6 % se encuentran en peligro de desaparecer, situación que atenta con la diversidad cultural y los conocimientos de nuestros ancestros. Según lo muestra la Figura 1, Europa es considerada una de las regiones con menor diversidad lingüística, sin embargo, es donde la pluralidad lingüística es común y se proyecta cada vez mayor.

Figura 1.1

Lenguas Vivas en el Mundo.



Fuente: UNESCO / Ethnologue: Language of the World.

Durante el período de la gran expansión europea del siglo XVI al XIX, las lenguas europeas se exportaron a todo el mundo, posterior a ello, en el siglo XX, situaciones como las guerras, la opresión política y el subdesarrollo económico crearon un fenómeno que ocasionó la migración de lenguas de antiguas colonias europeas a las grandes ciudades, como resultado, las lenguas de estas colonias se sumaron a los idiomas nativos ya existentes.

Las consecuencias de estas migraciones idiomáticas, es que en algunos países como, por ejemplo: Argentina, Uruguay, Canadá, y los Estados Unidos de América, se observa casi una desaparición de la población nativa, donde la mayoría de las personas en las referidas regiones es de origen extranjero, principalmente europeo.

La diversidad lingüística en América Latina es bastante numerosa, fundamentadas en importantes raíces o familias lingüísticas, sin ningún tipo de relación genética entre ellas, en algunos casos solo con un parentesco muy lejano.

Las comunidades existentes, originarias de los pueblos de América, generalmente son pequeños grupos, con un intervalo aproximado entre 500 y 50000 hablantes, son contadas las lenguas que superan el millón de hablantes: maya, náhuatl, quiché, quechua, aimara; como la ubicación de estas comunidades se encuentra en poblaciones rurales bastantes dispersas, prevalece un índice de bilingüismo bastante importante con marcados índices de analfabetismo.

La variedad lingüística del Perú, según datos del Ministerio de Cultura del Estado, posee un total de 48 lenguas, 4 de ellas son habladas en los Andes y 44 habladas en la Amazonía, siendo el quechua la predominantes y hablada en casi todo el país.

El marcado grado de bilingüismo, en las regiones nativo-americanas, representa un factor de complejidad para el diseño de los programas educativos, originado por la heterogeneidad de idiomas, existen lugares, donde el dominio de la lengua nativa es bastante reducido, donde predomina el español casi como lengua nativa, en contraposición, hay casos donde la lengua aborígen predomina casi en su totalidad.

Tabla 1. 1 Lista de Lenguas Indígenas y Originarias del Perú.

N°	Lengua indígena u originaria	Familia Lingüística	Ámbito de la lengua indígena u originaria	Pueblos Indígenas u Originarios que la hablan	N° de la Resolución del alfabeto oficializado
1	Achuar	Jíbaro	Amazónico	Achuar, Jíbaro	R.M. 487-2015-MINEDU
2	Aimara	Aru	Andino	Aimara	R.M. 1218-85-ED
3	Amahuaca	Pano	Amazónico	Amahuaca	R.M. 064-2017-MINEDU
4	Arabela	Záparo	Amazónico	Arabela	R.M. 434-2016-MINEDU
5	Ashaninka	Arawak	Amazónico	Ashaninka	R.M. 303-2015-MINEDU
6	Asheninka	Arawak	Amazónico	Asheninka	R.M. 199-2019-MINEDU
7	Awajún	Jíbaro	Amazónico	Awajún	R.M. 303-2015-MINEDU
8	Bora	Bora	Amazónico	Bora	R.M. 512-2015-MINEDU
9	Cashinahua	Pano	Amazónico	Cashinahua	R.M. 303-2015-MINEDU
10	Chamikuro	Arawak	Amazónico	Chamicuro	R.M. 212-2020-MINEDU
11	Ese Eja	Tacana	Amazónico	Ese Eja	R.M. 303-2015-MINEDU
12	Harakbut	Harakbut	Amazónico	Harakbut	R.M. 303-2015-MINEDU
13	Ikitu	Záparo	Amazónico	Ikitu	R.M. 303-2015-MINEDU
14	Iñapari	Arawak	Amazónico	Iñapari	R.M. 542-2019-MINEDU
15	Iskonawa	Pano	Amazónico	Iskonawa	R.M. 163-2018-MINEDU
16	Jaqaru	Aru	Andino	Jaqaru	R.M. 303-2015-MINEDU
17	Kakataibo	Pano	Amazónico	Kakataibo	R.M. 303-2015-MINEDU
18	Kakinte	Arawak	Amazónico	Kakinte	R.M. 303-2015-MINEDU
19	Kandozi-Chapra	Kandozi	Amazónico	Chapra, Kandozi	R.M. 303-2015-MINEDU
20	Kapanawa	Pano	Amazónico	Kapanawa	R.M. 009-2016-MINEDU
21	Kawki	Aru	Andino	-*	R.M. 106-2017-MINEDU
22	Kukama Kukamiria	Tupí-guaraní	Amazónico	Kukama Kukamiria	R.M. 303-2015-MINEDU
23	Madija	Arawak	Amazónico	Madija	R.M. 303-2015-MINEDU
24	Majiki	Tucano	Amazónico	Majijuna	R.M. 521-2015-MINEDU
25	Matsés	Pano	Amazónico	Matsés	R.M. 303-2015-MINEDU
26	Matsigenka	Arawak	Amazónico	Matsigenka	R.M. 303-2015-MINEDU
27	Matsigenka Montetokunirira	Arawak	Amazónico	Nanti	R.M. 706-2018-MINEDU
28	Munichi	Muniche	Amazónico	Muniche	R.M. 111-2020-MINEDU
29	Murui-Muinani	Huitoto	Amazónico	Murui-Muinani	R.M. 303-2015-MINEDU
30	Nahua	Pano	Amazónico	Nahua	R.M. 139-2018-MINEDU
31	Nomatsigenga	Arawak	Amazónico	Nomatsigenga	R.M. 303-2015-MINEDU
32	Ocaina	Huitoto	Amazónico	Ocaina	R.M. 040-2017-MINEDU
33	Omagua	Tupí-guaraní	Amazónico	Omagua	R.M. 112-2020-MINEDU
34	Quechua	Quechua	Andino / Amazónico	Kichwa, Quechuas	R.M. 1218-85-ED
35	Resígaro	Arawak	Amazónico	Resígaro	R.M. 210-2020-MINEDU
36	Secoya	Tucano	Amazónico	Secoya	R.M. 303-2015-MINEDU
37	Sharanahua	Pano	Amazónico	Marinahua, Mastanahua, Sharanahua	R.M. 303-2015-MINEDU
38	Shawi	Cahuapana	Amazónico	Shawi	R.M. 303-2015-MINEDU
39	Shipibo-Konibo	Pano	Amazónico	Shipibo-Konibo	R.M. 303-2015-MINEDU
40	Shiwilu	Cahuapana	Amazónico	Shiwilu	R.M. 303-2015-MINEDU
41	Taushiro	Záparo	Amazónico	-*	R.M. 110-2020-MINEDU
42	Ticuna	Ticuna	Amazónico	Ticuna	R.M. 730-2017-MINEDU
43	Urarina	Shimaco	Amazónico	Urarina	R.M. 095-2016-MINEDU
44	Wampis	Jíbaro	Amazónico	Wampis	R.M. 303-2015-MINEDU
45	Yagua	Peba-yagua	Amazónico	Yagua	R.M. 536-2015-MINEDU
46	Yaminahua	Pano	Amazónico	Chitonahua, Yaminahua	R.M. 138-2017-MINEDU
47	Yanesha	Arawak	Amazónico	Yanesha	R.M. 303-2015-MINEDU
48	Yine	Arawak	Amazónico	Mashco Piro, Yine	R.M. 303-2015-MINEDU

Fuente: Base de Datos Ministerio de Cultura del Perú.

1.2 Diversidad Cultural

Rápidamente se puede asociar, que deberían existir diversidad cultural en la misma proporción que la diversidad lingüística, sin embargo, en la realidad no es de esa forma, precisamente porque los grupos lingüísticos no son claramente delimitables, cuya abstracción analítica depende del nivel de razonamiento que se adopte en cada país o región. El hecho, es que culturas similares de los pueblos originarios pueden ser portadoras de una gran variedad de lenguas.

Evaluemos un poco el caso de lo que ocurre en las regiones de México y América Central, ilustración específica del sur de México, Guatemala, el Salvador y las zonas occidentales de Honduras y Nicaragua, que están conformadas por regiones de una marcada e importante unidad cultural, pero, con una variedad lingüística muy significativa, para expresar datos precisos, en un número mayor a cien, en otras palabras, estas regiones corresponde a una misma cultura, pero con particularidades regionales, resultado de las variaciones de una misma familia cultural.

En América Latina, en comparación con los cientos de idiomas de pueblos originarios existentes, posee escasas áreas culturales distintas, podemos mencionar: la mesoamericana, el área andina, el área intermedia entre estas dos primeras, el área del caribe, el área amazónica, el área cultural de la Patagonia. Es difícil pasar desapercibido, el hecho que la zona del caribe no corresponde un área cultural precolombina, incluso las lenguas originarias, desaparecieron casi en su totalidad.

Para entender la acepción de “Diversidad Cultural”, es necesario según lo expresa Ernesto Díaz Couder – Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica, conceptualizar la cultura desde varios niveles y no limitarlo a una sola definición que imposibilita de manera sustancial su utilización en campos prácticos de los sistemas educativos, para el autor pueden agruparse los niveles en los siguientes:

1.2.1 Cultura Material

Asociado a los objetos tangibles, elaborado por sus pobladores para sus labores diarias y ceremoniales: vestido, casas, instrumentos de trabajo, artesanía; este tipo de cultura dependen en gran medida de localización geográfica, motivado que manifiesta su adaptación al entorno natural donde se encuentran.

1.2.2 Cultura como Conocimiento Tradicional

También se encuentra muy relacionado con el lugar geográfico donde pertenece la población, porque persigue su adaptación al medio natural, pero asociado al conocimiento, específicamente del tipo tradicional, para el aprovechamiento de los recursos naturales disponibles en el entorno como: manejo en el uso de tierras de cultivo, prácticas del tipo tradicional, medicina natural.

1.2.3 Cultura como Instituciones y Organización Social

Se refiere a instituciones que regulan la vida colectiva de sus pobladores, como parentesco, tenencia de la tierra, control de los recursos naturales, mecanismos para impartir justicia, elección de líderes o autoridades, tipos de jerarquía, entre otros.

1.2.4 Cultura como Visión del Mundo

Comprenden los pilares básicos, podría decirse que, hasta filosóficos, que forman la esencia de las creencias, saberes y valores de la comunidad, un ejemplo son los valores éticos intrínsecos de cada comunidad y su relación con el mundo natural y hasta sobrenatural.

1.2.5 Cultura como Prácticas Comunicativas

Abarca el ámbito de la interrelación y la comunicación, desde el punto de vista práctico y no como un sistema, y nos permiten comprender la elaboración y procesamiento de los significados en interrelación social y culturalmente establecida.

Una vez, descritos los cinco niveles existentes, y dependiendo del que prevalezca, se debe diseñar el sistema educativo que se requiera, acotando además que en estos sistema generalmente se encuentran presentes aspectos de las cultura material (vestido, máscaras, artesanía) y de las tradiciones y costumbres (danzas, música, comidas típicas), en casos muy distantes se consideran las instituciones y organizaciones sociales, la visión del mundo y las prácticas comunicativas de los pueblos originarios en el diseño y elaboración de los sistemas educativos.

Figura 1.2

Áreas Culturales de América



Fuente: Propia.

1.3 Diversidad Étnica

Cada Etnia se identifica por una lengua y una cultura en particular, sin embargo, utilizar la premisa en sistemas educativos, que al atender los aspectos lingüísticos, atendemos los aspectos culturales y como resultado fortalecemos la identidad étnica, no es del todo cierto, por lo expuesto en el punto 1.2 “Diversidad Cultural”, donde se fundamenta que no necesariamente existe diversidad cultural en la misma proporción que la diversidad lingüística, podemos deducir igualmente, que no podemos asegurar la presencia de entidades étnicas a través de la existencia de equipos lingüísticos o culturales observables.

La situación de Latinoamérica, refleja en algunos casos equipos étnicos que no coinciden con la diversidad cultural o lingüística, es decir, en oportunidades existen grupos étnicos en un mismo grupo lingüístico, o por el contrario, un grupo étnico con lenguas diferentes, esta afirmación se convierte más compleja sin consideramos las diferencias de cómo se autodenominan los nativos, con los nombres que fueron establecidas por las sociedades modernas, caso particular es la población zapoteco del sur de México, donde existen diversos nombres en su lengua originaria para establecer los grupos de hablantes zapoteco, en contraposición del español, el cual le designa con un solo nombre.

Analizando en específico, el caso del Perú, se considera un país multiétnico, que cuenta con 7250 localidades de pueblos originarios, información emitida según la Base de Datos de Pueblos Indígenas elaborada por el Ministerio de Cultura del referido país, además, según lo expresa Sulmont - 2010 en su denominado índice de etnicidad, se estima que entre 19,2% y 78.8% se considera población indígena.

Para cuantificar estadísticamente, la diversidad étnica del Perú, contamos con cifras de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG), elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INEI), donde se establece que el año 2017 un 47.2% de la población se ubica como mestizo y un 25.1% se ubica como quechua. Un dato interesante, de esta encuesta, sucede en el periodo desde el año 2007 al 2017, donde el porcentaje considerado quechua es decreciente, adicionalmente el porcentaje de personas consideradas mestizas es en promedio un 52.2%. Este análisis fue realizado, considerando lo indicado por Roth-2016,

donde la etnicidad se puede medir, partiendo a través de cómo se ven las personas en sí, como una medida de la raza.

Tabla 1.2

Porcentaje de Grupos Étnicos del Perú.

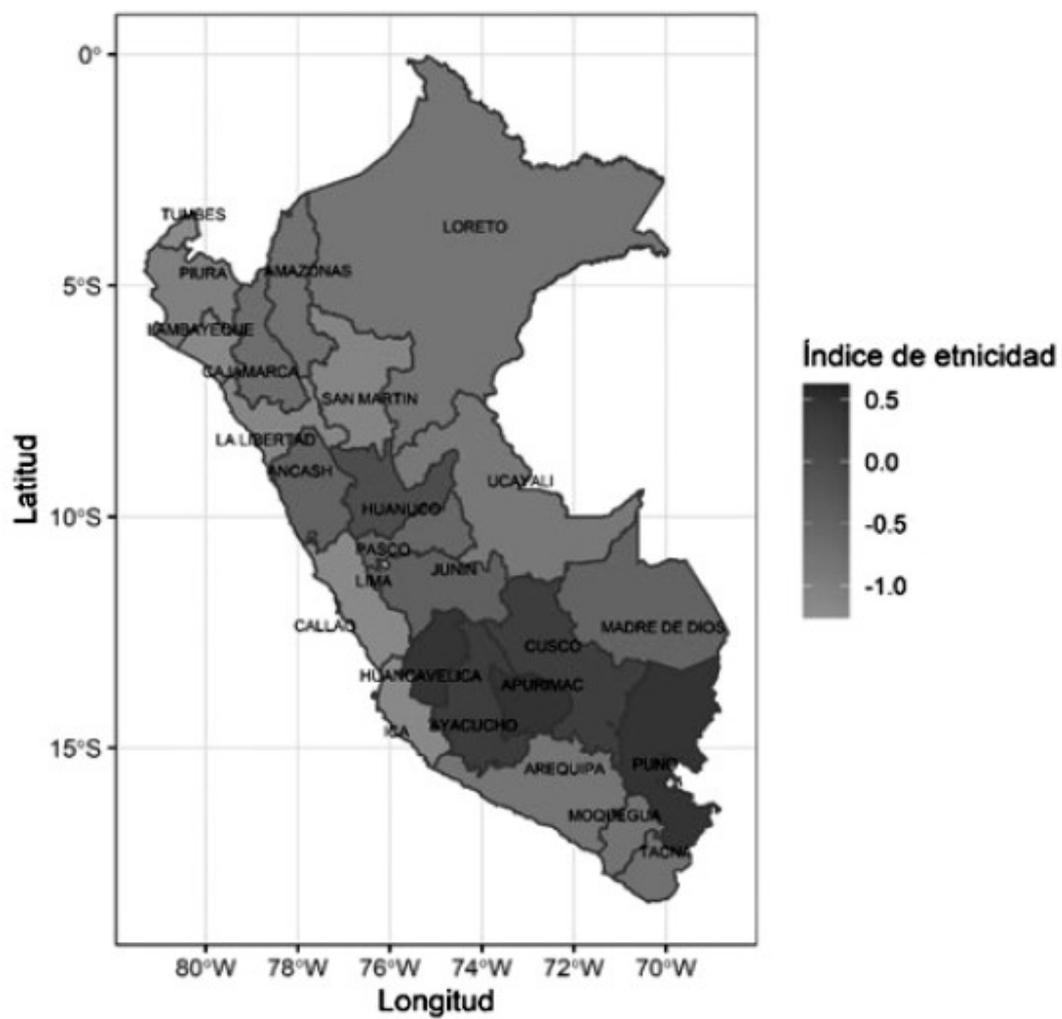
Año	Quechua	Aimara	Nativo de la Amazonía	Negro	Blanco	Mestizo	Otro	No sabe / No responde
2007	31,0 %	3,5 %	2,1 %	2,0 %	4,0 %	54,7 %	2,9 %	0,0 %
2008	31,2 %	3,4 %	2,2 %	1,4 %	4,2 %	52,5 %	5,1 %	0,0 %
2009	30,2 %	3,2 %	2,2 %	2,2 %	4,5 %	53,9 %	3,9 %	0,0 %
2010	29,7 %	3,3 %	2,2 %	2,1 %	4,3 %	52,9 %	3,8 %	1,8 %
2011	29,4 %	3,1 %	1,9 %	1,9 %	3,6 %	52,9 %	2,6 %	4,7 %
2012	26,8 %	3,0 %	1,7 %	1,8 %	4,8 %	52,2 %	6,0 %	3,8 %
2013	25,0 %	2,9 %	1,5 %	1,6 %	4,3 %	52,8 %	6,9 %	5,0 %
2014	23,7 %	2,9 %	1,6 %	2,1 %	4,6 %	52,4 %	6,7 %	6,0 %
2015	23,8 %	2,7 %	1,7 %	2,2 %	4,5 %	52,5 %	5,7 %	7,0 %
2016	23,5 %	3,0 %	1,8 %	2,4 %	4,5 %	51,4 %	6,6 %	6,9 %
2017	25,1 %	2,8 %	1,7 %	6,3 %	4,4 %	47,2 %	5,9 %	6,5 %
Total	26,9 %	3,0 %	1,8 %	2,4 %	4,4 %	52,2 %	5,2 %	4,0 %

Fuente: Instituto Nacional De Estadística.

Basado nuevamente en el índice de etnicidad, establecido por Sulmont - 2010, puede diferenciarse en cada unos de los departamentos existentes; según estudios del Instituto Nacional de Estadística del Perú (INEI) realizados en el año 2017, los departamentos de Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, Cusco y Puno tienen mayores índices de etnicidad, por el contrario: Lima, Ica y Lambayeque, poseen índices de etnicidad de menor valor.

Figura 1.3

Índice de Etnicidad del Perú.



Fuente: Instituto Nacional De Estadística.

Capítulo 2

Reseña Histórica de la Educación Intercultural en América Latina

2.1 Antecedentes

Según lo indicado en el capítulo 1, es evidente la diversidad lingüística, cultural y étnica de América Latina, que denota al continente de una gran riqueza, incluso hasta similar que sus recursos naturales, sin embargo, es un tema bastante controversial.

Las consecuencias de la colonización europea en América, trajo como resultado todo tipo de contradicciones como negación de los derechos de los pueblos indígenas. La colonización ocasionó clasificaciones jerárquicas y raciales de los pueblos nativos, lo que ha requerido la unificación de lenguas, ideologías, valores y creencias durante la integración de las naciones latinoamericanas. En este sentido, los pueblos indígenas, fueron vistos como inferiores a la cultura hegemónica dominante, lo que llevó al exterminio incluso de etnias enteras.

El sistema educativo de los países también ha contribuido en la opresión de la riqueza lingüista y cultural de las naciones, buscando además de lograr la formación de sus ciudadanos, en homogeneizar la identidad de los pobladores nativos, no fue hasta la culminación del siglo XX que fue vista la diversidad cultural como un motivo de orgullo nacional.

Como prueba de esta visión de las naciones en aceptar la realidad de la diversidad cultural, muchos países con importantes porcentajes de poblaciones indígenas decretaron poder constitucional a la pluriculturalidad que las caracteriza, denotando una connotación importante a nivel mundial, además de marco jurídico, como es el caso del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) “Derechos Humanos para los Pueblos Indígenas”.

Es por ello por lo que se iniciaron a proponer proyectos educativos acorde a las diferencias culturales y las preguntas que la diversidad trae al diseño de los procesos educativos, estos logros se les atribuye a las luchas de los movimientos de los pueblos originarios para el reconocimiento de sus derechos, solicitando un sistema educativo que en primer lugar respete su cultura y sea cónsono a su realidad.

Esto ha despertado la conciencia internacional sobre el error histórico, resultado de la colonización y la subsiguiente dominación de las poblaciones indígenas. Ejemplo de estos movimientos indígenas son: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) en Ecuador, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSEP) en Perú.

Partiendo del reconocimiento del conflicto histórico entre culturas dominantes y minoritarias, se persigue avanzar en la construcción de un mundo más democrático, donde sea posible la convivencia entre personas de diferentes culturas, donde los países latinoamericanos impulsen sistemas educativos de respeto entre personas, en condiciones de igualdad independientemente de su origen étnico.

Aunque falta fortalecer este concepto en la realidad, se debe reconocer los esfuerzos por lograr la coexistencia de grupos originarios diferentes en ciertas regiones, pero aun se observa que persisten las relaciones de poder y la relegación de los derechos de las minorías.

A pesar de que la Educación Intercultural persigue encontrar una conceptualización diferente, al momento de institucionalizarlo en los gobiernos de las naciones, sigue un camino muy similar al multiculturalismo de la América Latina, países como Bolivia y el Ecuador han cuestionado de manera analítica estos modelos, evidenciándose marcadas políticas a los pueblos indígenas.

2.2 Revisión Histórica de la Educación Indígena en América Latina

Los primeros indicios de educación bilingüe en América Latina se remonta del siglo XVI, promovidas por los misioneros, quienes mediante folletos del abecedario le presentaron a la población indígena el lenguaje escrito (Abraham-2004).

Una situación bastante novedosas, fue la propuesta a inicios del siglo XX, dirigida entre los años 1910 a 1930 por José Antonio Encinas, celebre político y educador peruano, que indicó observaciones sobre el proceso de aprendizaje de quechuas y aymaras, que asistían al centro educativo que él presidía en Puno – Perú, enfatizando que para el diseño de cualquier sistema educativo se debe partir de la cultura indígena, además de un precepto importante, que la educación obligatoriamente debe responder a las demandas de sus regiones.

A pesar de los esfuerzos realizados, de personajes como José Antonio Encinas, estas propuestas finalmente fueron discriminadas, denotando poca incidencia en los sistemas educativos, debido que la visión de los países latinoamericanos fue la erradicación total de lo indígena en la formación escolar, un tipo de colonización de la educación, caso claro de ello, fue lo sucedido en México en el año 1911, con la promulgación de la “Ley de Educación”, que prohibió el uso de las lenguas maternas y proponía específicos modelos de castellanización.

La etapa de la llamada “Colonización de la Educación”, se caracterizó por ser bastante rígida y violenta, porque perseguía la imposición de las clases dominantes sobre los pueblos indígenas, con un diseño homogéneo en los ámbitos lingüísticos y culturales, el medio utilizado para lograr tal fin, fue implementar misiones donde se imponía la castellanización de las población nativa, se debe mencionar que ya en esa época eran utilizadas las escuelas bilingües, donde se utilizaban las lenguas nativas para alfabetizar y civilizar a etnias enteras. Estas iniciativas de escuelas bilingües influyeron bastante en la educación de los indígenas y permanecieron vigentes hasta 1960.

Ejemplos de educaciones bilingües, sucedieron en México, con la fundación en el año 1925 de la “Casa del Estudiante Indígena”, cuya finalidad era la formación de jóvenes nativos, como verdaderos intermediarios culturales

entre las naciones y sus grupos étnicos, utilizando su lengua materna como medio de comunicación educativa. También en el Perú se presentaron avances en el estudio de la escritura quechua y aymara, y su uso como canales de aprendizaje de los grupos hablantes de esas lenguas, a pesar de ello Chirinos & Zerraga -2004 destaca que la presencia en la historia de estas iniciativas, se conocen y difunden muy poco.

En la tercera década del siglo XX, sucedió un caso de relevancia, para la educación bilingüe en Latinoamérica, promovida por el Instituto Lingüístico de Verano, organización de origen norteamericano del tipo religioso, el cual mediante un llamado mensaje de salvación imponía un modelo individualista, el caso de México, Lázaro Cárdenas impulsó su ejecución para castellanizar y alfabetizar a la población indígena, quienes eran catalogados como factores de retraso para el progreso de las naciones. La visión fue utilizar las lenguas indígenas como modelo de aprendizaje de transición, “un mal necesario para lograr la unidad nacional”, según lo menciona López – 1998.

Sucede Luego una situación particular, algunas etnias indígenas, consideraron que el dominio de la lengua predominante, para entonces el español, era estratégico para organizarse y luchar por la reivindicación de sus derechos, además de ello se promovió el desarrollo de una conciencia étnica más crítica para legitimar su cultura. Iniciativas de docentes en países como Perú, Ecuador, Bolivia, implementaron sistemas de aprendizajes bilingües que evitaban la imposición exclusiva del español, que representaba marcados obstáculos de jóvenes indígenas que solo dominaban su lengua nativa.

En el año de 1938, se dio lugar en Lima la Octava Conferencia Internacional Panamericana, donde nace la creación del Instituto Indígena Interamericano, efectivamente su fundación se materializa en Pátzcuaro en el año 1940. Los pilares fundamentales del Instituto fueron: la creación de políticas indígenas con la colaboración de los estados miembros, impulsar trabajos de investigación en beneficio de esta materia y la capacitación de personal dedicado al trabajo social en zonas indígenas.

Unos de los logros más significativos del Instituto Indígena Latinoamericano, fue enfatizar que el proceso de alfabetización debería efectuarse en la lengua materna, y con esa premisa expresa la necesidad de la

creación de sistemas de educación bilingüe, además de ello hace visible los problemas presentes en la población indígena como el racismo y acceso a los servicios básicos.

Luego de los avances del Instituto Indígena Latinoamericano, fue hasta la década del 1970, que se observaron aportes significativos para lograr integrar los pueblos originarios a las sociedades, ya en esa época emerge la necesidad de liberación y protección de los derechos sociales de los indígenas, ideas que fueron impulsadas por científicos, protectores de los derechos indígenas, religiosos.

Para nombrar un caso específico, resalta en Brasil el de Paulo Freire, quien apoyó la idea que era ineludible incluir los aspectos socioculturales en los sistemas educativos, Paulo Freire hace público conceptos liberadores de la lucha de clases y la necesidad del análisis crítico del impacto del proceso de colonización, estas ideas fueron los fundamentos de la posterior teoría de la “Educación Decolonial”.

Fue la década de 1970, tal vez el momento donde se fundamenta la necesidad de analizar críticamente los derechos sociales de las poblaciones indígenas, entre ellos la inclusión de la diversidad sociocultural y lingüística de estos grupos en los procesos educativos de las naciones.

Conversaremos un poco acerca de la Declaración de Barbados, donde emergió los derechos sociales de autodeterminación de los pueblos originarios, haciendo énfasis en la protección de sus fundamentos como comunidades: salud, educación, territorio, recursos naturales; incluso dejó de visualizar el bilingüismo como estrategia para integrar a los nativos a las sociedades hegemónicas, y más bien como un concepto para la permanencia de los conocimientos ancestrales y el fortalecimiento de la cultura.

Luego de todo este debate ideológico y epistemológico surge la llamada “Educación Bilingüe Bicultural”, que según Fajardo-2019 reconoce dos culturas y dos lenguas, pero con la visión que siempre una de ellas es la dominante, se debe expresar que la “Educación Bilingüe Bicultural” continuó siendo un modelo

de transición y asimilación cultural, con una visión tal vez folclórica de los pueblos indígenas.

Ya en la década de 1980 y 1990, se da una forma legal que promovía la igualdad social y protección de los pueblos originarios ante las leyes, en gran parte logrado por las luchas sociales realizadas por grupos de liberación indígenas y comunitarias, tal es el caso de lo ocurrido el 1 de Enero de 1994 en Chiapas por el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), mediante este hecho se logró visibilizar la existencia de la población indígena en México, sus condiciones de pobreza, inequidad, injusticia en la que vivían. Con estas estrategias de la sociedad civil, se comienza a dar un reconocimiento jurídico a estas demandas.

A pesar de estas luchas de liberación, autores como Walsh-2010, mencionan que las estrategias solo fueron apariciones neoliberales en América Latina, para mantener neutrales a los sectores históricamente excluidos, a esta etapa se le denomina “Multiculturalismo Constitucional”.

En este contexto, el término "intercultural" apareció por primera vez en América Latina, ocurre esto en una reunión de expertos en México para discutir la importancia de introducir políticas nacionales de “Multilingüismo” y “Multietnicidad”, que buscaban promover el desarrollo nacional y regional de las lenguas indígenas, y comienzan a ser visibles cambios en los diseños educativos de Colombia, Perú, Colombia, Ecuador, Bolivia, entre otros.

A pesar de todas las luchas, para el reconocimiento de la diversidad cultural de las naciones y su igualdad en los procesos educativos, es necesario reseñar ciertas contradicciones en el proceso, en el siglo XXI, la denominada Educación Intercultural Bilingüe, dirigida a las poblaciones indígenas, aun sigue siendo como un mecanismo temporal de transición de la lengua indígena a la lengua predominante, permaneciendo la tesis que solo es un concepto de asimilación de los pueblos, y prevalece aún, la sistemática transgresión de los derechos indígenas por las culturas dominantes de las naciones.

2.3 Progresos en las Legislaciones de los Derechos Indígenas en las Naciones

Las luchas persistentes de los movimientos indígenas en toda la historia lograron visibilizar sus situaciones de desigualdad, estas progresivas solicitudes de reivindicaciones de sus derechos sociales y culturales, presentó las bases para que fueran consideradas en importantes convenios y legislaciones, entre las más significativas podemos mencionar:

2.3.1 Convenio Sobre los Pueblos Indígenas y Tribales

De trascendencia en el año 1989 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), por primera vez se reconoce en la historia los derechos colectivos de los indígenas; posterior a ello en el año 2007 las Naciones Unidas emite su posición sobre los “Derechos de los Pueblos Indígenas”, con carácter obligatorio para los estados, con cinco fundamentos: derecho a la no discriminación, derecho al desarrollo y bienestar social, derecho a la integridad cultural, derecho a la propiedad, uso, control y acceso a las tierras, territorios y recursos naturales; y derecho a la participación política.

2.3.2 Grupo de Trabajo de los Pueblos Indígenas

Creado en el año 1982, con una extensa variedad de actividades del tipo político y social, de manera referencial se pueden mencionar el “Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas” del año 2000, la designación en el año 2001 del “Relator Especial sobre la Situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Indígenas”, el “Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” del año 2007.

2.3.3 Acuerdos Internacionales Alcanzados

Los mas representativos fueron: la Cumbre para la Tierra en Río de Janeiro del año 1992, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos en Viena

año 1993, la Conferencia Internacional sobre la Población y Desarrollo en el Cairo año 1994, la Cuarta Conferencia Mundial de la Mujer en Beijín en 1995.

Definitivamente, estos acuerdos manifestaron la necesidad de la defensa de las poblaciones indígenas, reconociendo que estos contribuyen al desarrollo y pluralidad de las naciones. Desde América Latina, también manifiesta su posición en esta materia con la primera reunión de la Conferencia Regional Sobre Población y Desarrollo de América Latina y del Caribe realizada en Montevideo en el año 2013, que incluía manifiestos específicos en la defensa de los derechos indígenas.

2.3.4 Organizaciones Indígenas a Nivel Global

En este aspecto, entre los movimientos más recientes, se encuentra la Conferencia Preparatoria Global Indígena para la Reunión Plenaria de Alto Nivel de la Asamblea General de las Naciones Unidas del año 2013, la Conferencia Global de Mujeres Indígenas del año 2013, efectuada en Lima en el año 2013, La Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas del año 2014 en Nueva York, en esta ultima se incluyó la revisión del cumplimiento de la Declaración sobre de los Derechos de los Pueblos Indígenas emitido en el 2007 por las Naciones Unidas.

2.3.5 Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas

Mundialmente resaltan dos mecanismos que persiguen la protección de los derechos humanos de los pueblos originarios, uno de ellos es el Sistema de las Naciones Unidas y el otro es el Sistema Interamericano de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA), este último ha sido importante para el ordenamiento jurídico del derecho internacional de los pueblos indígenas.

Profundizando un poco más los mecanismos de las Naciones Unidas, se resume en dos vertientes:

- La Carta de las Naciones Unidas, donde los Estados miembros deben acatar sus resoluciones, esto se impulsa mediante varios mecanismos como el “Relator Especial”, la evaluación de la situación de otros Estados según conceptos predefinidos y órganos asesores.

- Tratados vinculantes del derecho internacional sobre derechos humanos, de los países que los han ratificado.

En síntesis, se debe dar el merito al Convenio N° 169 de los pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo del año 1989, que fue el despertar de las reformas constitucionales de las naciones, datos importantes son la nueva constitución del Ecuador del año 2008 y la del Estado Plurinacional de Bolivia del año 2009.

A pesar de que los derechos de los pueblos indígenas han sido incluidos en las legislaciones de las naciones, además del impulso por los organismos internacionales, es una realidad que es un proceso arduo y complejo, que continua aun en la era actual.

Ciertamente es un progreso la promulgación de leyes, decretos, tratados de diversos alcances y dimensiones a nivel global, pero aun debemos mencionar que esta lleno de ciertas contradicciones y retrocesos, objeto de estudio y crítica, que deben superarse, pareciera que aun persisten algunas huellas de los preceptos originados en la época de la colonización y las sociedades dominantes.

Tabla 2.1

Cronología de Reformas Constitucionales por los Derechos Indígenas en Latinoamérica.

País	Año
Argentina	1994
Bolivia	1994-2004-2009
Brasil	1988-2005
Colombia	1991-2003
Costa Rica	1999
Ecuador	1996-1998-2008
Salvador	1983-2000
Guatemala	1985-1998
Honduras	1982-2005
México	1992-1994-1995-2001
Nicaragua	1987-1995-2005
Panamá	1972-1983-1994
Perú	1993-2005
Paraguay	1992
Venezuela	1999

Fuente: Propia.

Capítulo 3

Educación Intercultural Bilingüe Debates Actuales

3.1 Debates de la Diversidad y la Educación

Lo que se denominó globalización, transnacionalización, en términos políticos, profundización del sistema capitalista, o fase dominante del imperialismo, dio lugar en pocas décadas a una serie de cambios, que afectarían principalmente a los procesos económicos escala global y de forma desigual a los nuevos mapas del mundo.

Los procesos de descolonización en África y Asia y nuevas formas de colonialismo interno a través de los viajes de antiguas colonias a otras naciones significaron nuevas formas de relaciones de poder. En este escenario, la apertura y ampliación de las fronteras económicas, estuvo acompañada del fortalecimiento de la cultura como recurso, capital sociopolítico y la explosión de nuevas “identidades políticas”. Los efectos homogéneos así esperados, tuvieron el efecto contrario en este contexto. Al debilitar las fronteras nacionales, la globalización reveló la naturaleza histórica y arbitraria por la cual los estados-nación fueron fundados y asegurados sobre la base de la negación del pluralismo cultural.

La identificación del territorio, la cultura y la lengua como modelo y forma de representación nacional, comenzó a desmoronarse a raíz de los bienes materiales, y también de la aceleración de los objetos y discursos culturales, que posibilitaron nuevas formas de conocerse y reconocerse fuera de los límites de los pueblos. Como señala Canclini (2014), la globalización cambia a su vez el significado de la homogeneización cultural y la hace más compleja, apoyándose en los muchos factores de diferentes sociedades y grupos en base a los materiales que le brinda la modernidad.

La diversidad cultural pasó de ser un obstáculo a un valor y capital social que requería visibilidad y por ende gestión. Como resultado, nació la llamada política multicultural, que fue la primera estrategia para enfrentar la heterogeneidad, y representó una nueva forma de estado asociada a la diversidad.

Esto sucedió al mismo tiempo que los movimientos sociales, principalmente aquellos con identidades étnicas como los pueblos indígenas y las poblaciones de origen afroamericano, por su trayectoria histórica comenzaron a ganar cada vez más en el terreno político.

En el escenario educativo, los orígenes de la política multicultural se relacionan con la política canadiense que prestaba atención a la subculturalidad de Quebec y las "Primeras Naciones" o pueblos originarios. En la Unión Europea, también fueron un medio para llamar la atención, sobre los crecientes flujos migratorios, por ejemplo, en España y Francia.

Allí hicieron cambios más o menos profundos en los planes de estudios, para que la cultura predominante de los alumnos que se encontraban en niveles escolares podría dar espacio en las actividades de una nueva visión educativa, orientada a la heterogeneidad de los sectores. Por ejemplo, en el caso de España, los programas de educación multicultural, como el de "adición étnica", los contenidos étnicos, pueden ayudar a fortalecer la autoconciencia de los estudiantes de diferentes grupos socioculturales, además ayuda a preservar la cultura de estos grupos.

Estas nuevas formas de entender la relación entre los estados nacionales y las diferentes etnias, apuntan a escenarios cambiantes en los que se materializan las demandas y luchas de estos grupos. En este sentido, la internacionalización incluyó el debate sobre la diversidad como derecho y valor humano, y en paralelo una politización de la cultura, basada en la rápida difusión de instituciones gestoras de la diversidad (organismos multilaterales, estados, organismos internacionales, organizaciones no gubernamentales, indígenas y afrodescendientes).

Recientemente, los cambios políticos en América Latina han expresado otra manera de entender y trabajar con y desde la diferencia. Declaraciones constitucionales, marcos legislativos y formas de educación incluyen los derechos de los pueblos históricamente subyugados, muchos de los cuales ya tenían experiencia de lucha a partir de las constituciones de los movimientos sociales. Por ejemplo, en el caso de los pueblos indígenas, el factor político, las propuestas y demandas tanto del país, como de los pueblos mencionados se tradujeron con mayor profundidad en países como, el Estado Plurinacional de

Bolivia, Ecuador y Perú. Todo esto debe tener en cuenta la proporción significativa de pueblos indígenas y además del proceso de movilización y reforma política, especialmente en el campo de la educación, donde se valoran los saberes locales.

Uno de los debates más importantes, sobre el reposicionamiento del sistema educativo, gira en torno a la tensión entre diferentes modelos y saberes, comprensiones y prácticas. El modelo hegemónico, sustentado epistemológicamente en el conocimiento científico occidental, apunta a construir una forma de conocimiento, y por ende de verdades, que deslegitima toda otra producción de conocimiento. Van desde formas de inclusión e integración de la cultura nacional y estrategias compensatorias, hasta propuestas de transformación intercultural del sistema educativo en general, que consideran la necesidad de incluir en el aula "alternativas epistémicas", entendidas como alternativas de conocimiento.

También existen formas alternativas de producción de conocimiento que apoyen las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades. Para los pueblos indígenas, este curso de acción significa que pueden hacer efectivos sus derechos, al participar en la implementación y control de sus sistemas educativos. Diversos documentos (UNESCO-2015; OREALC/UNESCO-2017) muestran que la inclusión de contenidos relacionados con características culturales, conocimientos y cosmovisiones no solo mejora la calidad de la educación, sino que también hace que el plan de estudios sea más desafiante y lo enriquezca con currículo sostenible y más significativo.

Sin embargo, en la práctica enfrenta su mayor obstáculo debido a la brecha entre las formas de saber occidentales y otras epistemologías indígenas, que surgen dentro de las relaciones de poder y las desigualdades históricas. En este sentido, la UNESCO (2015) en su documento replantear la educación hacia un bien común mundial, enfatiza claramente la necesidad de reconocer la diversidad como recurso y valor, pero al mismo tiempo enfatiza la exploración de enfoques alternativos a un concepto hegemónico de desarrollo como Sumak kawsay o “la buena vida”, para integrar conocimientos, que permitan una conexión diferente con la naturaleza y otras conexiones sociales y comunitarias. Todo esto como parte de la explotación de los recursos naturales y de la propia humanidad basada en la lógica capitalista.

3.2 La Educación Intercultural Bilingüe Como Modalidad Educativa

Se debe profundizar en las diferencias conceptuales entre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como forma de educación y el enfoque intercultural como política pública. No hay duda de que estas diferencias de acción u omisión constituyen el punto de vista teórico-político de la política intercultural.

Por otro lado, la forma de educación presenta una comprensión limitada de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) o comunicación intercultural, la cual se enmarca en planes, proyectos, políticas diseñadas por el Estado; dirigidas a pueblos con identidades indígenas y/o afrodescendientes, que limitadas principalmente a la cobertura geográfica de áreas rurales donde se encuentran estos pueblos.

Por ejemplo, de acuerdo con la Ley de Educación Nacional de Argentina, los métodos educativos, incluido el formulado EIB, se originan a través de "Las opciones organizativas de educación común en uno o más niveles, que buscan cumplir con requisitos educativos específicos y tienden a considerar especificidades personales y/o contextuales, permanentes o temporales, con el fin de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Así, en el caso mencionado anteriormente, la modalidad EIB es una alternativa a la educación general, si así lo exigen las especificaciones contextuales, que no obliga y no alcanza a todos los niveles educativos. Es decir, se plantea como una excepción y para determinados contextos, por lo que no cubre a toda la población ni a toda la región, y cubrir todos los niveles es solo una posibilidad.

Luis Enrique López (2006) afirma que muchos programas de EIB en la región condicionan los métodos educativos con otras formas alternativas, en las que los sistemas educativos deben involucrarse, de forma curativa y compensatoria para otras poblaciones en riesgo educativo, como el tratamiento de estudiantes con discapacidad, jóvenes y adultos que no participan en el sistema educativo regular, se entiende por régimen educativo las pautas, prácticas, normas y mecanismos formales, mediante los cuales se organizan los

sistemas regionales, para garantizar el derecho a la educación. Es por eso, que el EIB anuncia la forma en la que los países de la región brindan educación en el idioma y la cultura de las personas en cuestión.

Sin embargo, es importante señalar que EIB es una educación que las personas requieren para sí mismas. Con relación a los pueblos indígenas, Ruth Moya (2009), sostiene que, si bien estos afirman su derecho a la educación en su propia lengua y amplían los límites del bilingüismo, se debe enfatizar que la educación intercultural o educación con enfoque intercultural, no debería estar bajo la EIB.

En otras palabras, si la EIB es una educación que los pueblos indígenas o afrodescendientes exigen para sí mismos, la interculturalidad es una educación para todos, que apunta a desactivar relaciones y posiciones asimétricas en nuestra sociedad. El resultado de la conceptualización anterior es la interculturalidad de todo el sistema, que pretende producir una educación que llegue también a los grupos hegemónicos y étnicamente diversos. Por lo tanto, si se pretende un enfoque educativo intercultural, el sistema educativo no puede sustraerse a la pregunta de qué actividades específicas pretende evaluar y reconocer en la cultura originaria y reconocerla con la cultura dominante en igualdad de condiciones.

Por otro lado, considerando su vocación propositiva y emancipadora, además de las conexiones entre diferencias culturales y desigualdad social que revela, el enfoque intercultural ofrece "más allá de la educación", una visión que va más allá de la mera descripción de las sociedades como formaciones heterogéneas. En la medida en que va más allá de lo indicado, destaca el valor de la justicia en las relaciones socioculturales y contiene un carácter normativo y utópico.

Así, un enfoque intercultural incluye todas las políticas públicas y trata de restituir el sentido integral de las experiencias, cosmovisiones y demandas indígenas y afrodescendientes. Por lo tanto, no puede limitarse a solo campos de la educación, que están separados de otros campos de la vida social, cultural, económica y regional.

Finalmente, se debe enfatizar que limitar la interculturalidad, como mera forma de educación, corresponde a la interculturalidad funcional, que oculta el significado de injusticia estructural, distribución desigual de la riqueza e interculturalidad en las relaciones de valor y poder.

Al mismo tiempo, el enfoque intercultural, que también va más allá de la educación, se inspira en una actitud intercultural crítica, que, por la necesidad de diálogo entre los grupos socioculturales, cuestiona, entre otras cosas, las condiciones económicas, políticas y militares, realidad que es actualmente un requisito previo para el diálogo (OREALC/UNESCO-2017). En todos los casos, se debe validar en su implementación, una comprensión crítica efectiva de las políticas públicas propuestas bajo este enfoque.

3.3 Experiencias Educativas de la Interculturalidad en América Latina

El concepto intercultural nace en América Latina en el campo de la educación. Los lingüistas-antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González, suelen ser los primeros en definir el concepto a mediados de la década de 1970, basándose en sus experiencias educativas con los nativos arahuacos de ese país.

El desarrollo intercultural relacionado con la educación tiene cuatro fuentes u orígenes en la región, que son cuatro procesos sociales y pedagógicos, promovidos por distintos partidos desde la década de los 70, que ampliaron la discusión sobre la mencionada educación y las relaciones interculturales, siguiendo el desarrollo de Vera María Ferrão Candau (2013).

Primero está el movimiento escolar indígena, que consistió en experiencias educativas alternativas, desarrolladas por líderes comunitarios, en universidades y el sector progresista de la Iglesia Católica. Entre otras cosas, se produjeron materiales educativos alternativos.

Si bien estas experiencias aún buscaban la “integración” de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, reconocían el derecho a fortalecer la cultura de

las naciones. En cuanto a la función de las lenguas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el bilingüismo ya no es solo una “herramienta civilizadora”, sino que comienza a entenderse como un factor y elemento clave de la continuidad de las etnias, desde la perspectiva más amplia de la interculturalidad, que impulsó un sistema escolar que incluiría diferentes culturas además de diferentes idiomas.

Desde la década de 1980, las luchas indígenas pasadas de cada nación, se han estructurado bajo una identidad indígena común y han logrado reconocimiento internacional. En muchos países se requerían escuelas coordinadas y dirigidas por maestros indígenas. La introducción de otros idiomas en escuelas fue el primer paso para propiciar el diálogo intercultural.

En segundo lugar, al movimiento de la escuela indígena se unieron los movimientos afro hispanos, que generalmente fueron desatendidos en la literatura transcultural. Desde el punto de vista de la educación intercultural, sus aportes más importantes fueron la condena de las diversas formas de discriminación racial, la ideología del mestizaje (Ecuador) y la "democracia racial" (Brasil).

En Imaginarios sociales y sociedades latinoamericanas, los movimientos afrodescendientes organizados, también ofrecieron una interpretación alternativa de los procesos históricos de participación afrodescendiente, en las guerras de independencia y la formación de los estados nacionales, que exigieron la reparación de los daños causados por administraciones esclavistas, además de una política explícita o tácita de supremacía blanca a la población afrodescendiente.

Estos aportes requieren la sistematización y producción de información crítica, para el desarrollo de contenidos y políticas educativas. En este sentido, se realizaron propuestas políticas, para la población afrodescendiente, con el objetivo de registrar la permanencia y graduación escolar, evaluación de la identidad cultural afrodescendiente, inclusión en los currículos escolares y materiales pedagógicos en las subregiones de estas culturas, los procesos históricos de resistencia vividos por los descendientes de África, y sus mencionados aportes a la formación de los diversos países de la región, han

propuestas acciones positivas en los niveles superiores de los sistemas educativos.

En tercer lugar, Ferrão Candau (2013) menciona el aporte a la educación intercultural, realizado en América a través de la experiencia de la educación popular. Desde la década de 1970, estas experiencias favorecieron a las instituciones educativas informales, pero influyeron en los sistemas de educación formal, principalmente a finales de los años ochenta y principios de los noventa.

La contribución más importante de estas experiencias y desarrollos es el reconocimiento de la especial conexión entre el contexto sociocultural y político, por un lado, y los procesos educativos por el otro. Así, las primeras son el marco a partir del cual las últimas adquieren un significado efectivo para los actores. A partir de este reconocimiento, se coloca en el centro de la práctica pedagógica el universo cultural de la enseñanza especializada.

En cuarto lugar, para desarrollar el vínculo entre interculturalidad y educación, un grupo importante de países de la región, reconoció su carácter multiétnico, multilingüe y pluricultural en sus constituciones de las décadas de 1990 y 2000, países como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela, estos reconocimientos fueron consecuencias de reformas educativas que consideraron la dimensión intercultural, ya sea como eje articulador de los contenidos curriculares, o a través del tratamiento de temas transversales de diferencia.

Si bien estas reformas representan un gran avance, no están libres de ambigüedades, ya que la mayoría de los gobiernos de esos países implementaron políticas neoliberales, caracterizadas por un enfoque concentrado y compensatorio de los problemas sociales. En este sentido, estos reconocimientos normativos han creado más que procesos políticos transculturales, oportunidades para ampliar y fortalecer los reclamos de aquellas organizaciones, naciones y comunidades que pudieran encontrar un marco legal que los reconozca.

3.4 Multiculturalismo, Multiculturalidad y Pluriculturalidad

Desde la tradición liberal, la formulación e implementación de la política pública se ha centrado generalmente en garantizar la igualdad de derechos universales. Desde esta perspectiva, la igualdad es más importante que las diferencias culturales, que son un asunto privado que los estados no pueden legislar.

El multiculturalismo destaca el replanteamiento de la posición central del individuo, del ordenamiento jurídico en la medida que reconoce la identidad de estos; se construye siempre en relación con las comunidades culturales y busca flexibilizar el universalismo liberal. El multiculturalismo, se interesa por la situación de grupos socioculturalmente diferentes, caracterizándolos como minorías culturales, ubicadas en sociedades nacionales más grandes, en el marco de estados liberales y cultura dominante.

A diferencia del liberalismo, el multiculturalismo presupone la existencia de derechos a la diferencia, lo que aflora inevitablemente el principio de igualdad. En este marco, la diversidad es característica de la vida de la sociedad. Sobre la base de esta idea, Will Kymlicka desarrolla el concepto de "ciudadanía multicultural" y argumenta que los estados no son instituciones etnoculturalmente neutrales, incluso si se gobiernan como si lo fueran. Desde su creación, se sustentan en un pueblo territorial, una lengua común, modos de vida consuetudinarios e instituciones que gobiernan al grupo en cuestión.

En el campo de la educación, la multiculturalidad ha tenido una buena acogida, como ya se señaló, por ejemplo, en Canadá para atender a la población indígena, o en la Unión Europea, donde las preocupaciones están relacionadas con el aumento de los flujos migratorios. El multiculturalismo como propuesta de gestión de la diversidad recibió críticas, especialmente desde el espacio latinoamericano.

Primero, se debe enfatizar que el multiculturalismo se enfoca en la tolerancia de la diferencia. En otras palabras, este reconocimiento significa asumir que estos grupos y sus culturas quedan claramente definidos y no son cambiados por las relaciones entre ellos; Por lo tanto, las culturas de estos

grupos tendrían esencias, que no cambian en relación con otras, ni por las situaciones históricas específicas en las que se encuentran. El multiculturalismo como política de Estado “se convirtió en política de Estado hace décadas para incluir reclamos de respeto a la diversidad” (Briones- 2008).

Como crítica al multiculturalismo, también se puede destacar una reserva en el concepto de "minoría" como categoría perteneciente al liberalismo. Se llevaron a cabo intensas negociaciones dentro de las Naciones Unidas, para superar el concepto de minoría étnica, a favor del concepto de pueblo colonizado, porque se asoció a los pueblos con el "derecho a la autodeterminación".

Este reconocimiento se logró en años con algunas limitaciones, pero la "minoría" sigue siendo válida. Se puede agregar, que el par sociedad minoritaria/mayoritaria no nos permite describir casos, donde una minoría étnica gobierna por mucho tiempo un país y establece lineamientos culturales legítimos para la sociedad mayoritaria.

Por otro lado, este término suele ser utilizado para pueblos menores de edad, necesitados de tutela e incapaces de autodeterminación, lo que refuerza esas percepciones de dichos pueblos. Finalmente, el concepto de minoría no plantea las características socioculturales de sectores no indígenas o afrodescendientes, poderosos o desfavorecidos, que no se relacionan con la identidad étnica y por lo tanto provocan un desequilibrio en el pensamiento, con un enfoque intercultural en materia de política pública, que debe preocupar a toda la población. Quizás uno de los críticos más profundos del multiculturalismo es el antropólogo mexicano Héctor Díaz-Polanco, quien vincula el multiculturalismo a la globalización neoliberal y señala que las diferencias llevan a la centralidad de dicha globalización.

Si bien, como señala Briones (2008), se valoran las diferencias culturales resultantes de la globalización, Díaz-Polanco (2006) señala que tratar estas diferencias entre estados nación sería lo que el autor llama "etnofagia". El multiculturalismo es parte necesaria del proceso de etnofagia, que pretende fortalecer el discurso de tolerancia a la diversidad cultural y tratar de integrar a los grupos con diferencias socioculturales, a la sociedad nacional, al mismo tiempo que se promueven medios de vida y medios de subsistencia.

Para Díaz-Polanco, el multiculturalismo trata a estas culturas locales como el colonizador trató a los pueblos colonizados: debemos examinar a ese "Otro" en general y respetarlo hasta ciertos límites de su tolerancia, esto se encuentra cuando se trata de identidades críticas, cuyos derechos colectivos, como el territorio, son heterogéneos al capitalismo neocolonial, donde la hegemonía utiliza los mecanismos opresores del colonialismo convencional (Díaz-Polanco, 2006).

Con respecto a los abusos de las grandes corporaciones en territorios con la anuencia del Estado, Pablo Mariman Quemenedo, miembro de la Comunidad de Historia del Pueblo Mapuche, se pregunta: Entonces, ¿qué les dice la política educativa a los pueblos indígenas? con ciudadanos educados e interculturales, cuyos derechos sólo se respetan si no contradicen el mandato de organización y progreso (SITEAL-2011); entonces hoy el multiculturalismo sigue a la "autocolonización capitalista global", en la que las corporaciones transnacionales incorporan la etnofagia, lo nuevo es que actúan como colonizadores en todo el planeta, incluso en los países del medio y sus poblaciones (Díaz -Polanco-2006).

En la bibliografía a veces se utilizan los términos multiculturalismo, multiculturalidad, autores como María Laura Diez (2004), Néstor García Canclini (2004) o Günther Dietz (2003) señalan, sin embargo, que en el primer caso se trata de un término descriptivo que se limita a mostrar la situación de la realidad.

García Canclini define este estado de realidad, como una abundancia de posibilidades simbólicas, que favorecen el enriquecimiento y la fusión de diferentes facetas (García Canclini-200). Para Dietz, se argumenta que Multiculturalidad describe una sociedad compuesta por sujetos diferentes pero separados (Diez, 2004).

En cuanto al concepto de multiculturalismo, Néstor García Canclini y Günter Dietz, como también se observa en Díaz Polanco, dejan este concepto con un significado normativo que orienta acciones y políticas, en relación con la realidad de esa multiculturalidad o hecho multicultural (García Canclini-2004 ; Dietz-2003).

Por otra parte, en la literatura, el término pluriculturalidad se utiliza en un sentido descriptivo del mismo modo que multiculturalidad, con la diferencia de que el primero incluye en su descripción factores de injusticia y Para Ruth Moya, el término "pluriculturalidad" se usa con mayor frecuencia en América del Sur, y su diferencia con la multiculturalidad es que este último no incluye la situación de los migrantes, por ejemplo.

A diferencia del binomio multiculturalismo/multiculturalidad, que tiene orígenes anglosajones, pluriculturalidad es un término utilizado en América Latina y desde una perspectiva decolonial, tal punto de vista asume que las sociedades son culturalmente pluralistas, pero no indica qué relaciones, asimétricas o no, existen realmente entre esas culturas.

En otras palabras, no es un concepto que persigue una crítica de la realidad ni orienta una política encaminada a transformar dicha realidad; está destinado a describirlo, no a operar sobre él. Por ejemplo, según Walsh, pluriculturalidad en el caso de Ecuador, no promueve el cambio ni la intervención en él, ni cuestiona la forma en que la colonia continúa operando dentro de sí misma, racionalizando y subordinando seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas vivos.

3.5 La Interculturalidad como Propuesta

Los reclamos interculturales, difieren de los reclamos multiculturales y deben compararse en la medida en que trascienden la idea de tolerancia, donde todos se quedan en un espacio discreto. En cambio, quieren construir puentes, que permitan transformar cada posición en la estructura social formada durante los procesos históricos.

La Pluriculturalidad es una condición de enriquecimiento mutuo, el vínculo intercultural conecta la diferencia cultural, con la desigualdad. Como señala Virginia Zavala: En las regiones andinas de Ecuador, Perú y el Estado Plurinacional de Bolivia, no se desarrolló el concepto de interculturalidad como una asociación de culturas que conviven, se toleran y se comprometen al diálogo inofensivo, sino como un conjunto de relaciones sociales, económicas,

lingüísticas y culturales llenas de sociedad y de las contradicciones del escenario del poder.

Por tanto, la sustitución de estas relaciones a favor de la expansión de la democracia, de los derechos humanos universales y culturales específicos es lo que da sentido, valor a la misma participación social. Luego del primer supuesto de interculturalidad presentado por Mosonyi y González, en la implementación de planes, programas, proyectos y discusiones de sus conceptos, que se fundamentan en estas implementaciones, así como en las demandas indígenas y afrodescendientes.

El concepto, como ya se dijo, surgió de la educación, pero se desarrolló de una manera más inclusiva, siguiendo la naturaleza holística de las culturas étnicas. Este incide en el replanteamiento de la educación a partir de estos nuevos desarrollos crearon tensiones entre diferentes conceptos, que Ferrão Candau sintetizó en cinco partes: i) interculturalidad crítica versus interculturalidad funcional; ii) interculturalidad para algunos versus transcultural para todos; iii) educación intercultural versus política intercultural como proyecto político; iv) intercultural versus intracultural; v) reconocimiento versus redistribución (Ferrão Candau-2013).

Desde la perspectiva analítica de Ferrão Candau, la tensión principal sería entre intercultural crítica e intercultural funcional, por otro lado, la interculturalidad funcional prioriza el mantenimiento de las dinámicas institucionales y la reducción de los conflictos que pueden generar demandas indígenas, afrodescendientes y movimientos sociales que inciden poco en las estructuras, relaciones de poder entre los grupos hegemónicos de los países y pueblos.

Por el contrario, la interculturalidad crítica prioriza el empoderamiento de grupos sociales históricamente subordinados, y asume, con base en la experiencia acumulada, que el ejercicio de los derechos no puede realizarse si se separan unos de otros.

Para el EIB, esta perspectiva prevé, que para ejercer el derecho a la educación en la propia lengua y en interés de los pueblos indígenas, afrodescendientes, existen también otros derechos garantizados, por ejemplo, los derechos territoriales o de tipo hábitat y la cultura.

Estos derechos son fundamentales para la educación, porque afectan directamente el derecho a vivir como pueblo, en la medida en que proporcionan una base material inmutable, sobre la cual estas culturas pueden reproducirse y desarrollarse en un país y una región, ellos viven la Política Educativa pensando como nación, ajena a garantizar la justicia colectiva es etnofagia.

Hasta ahora, las tensiones mencionadas por Ferrão Candau entre la educación intercultural como proyecto político intercultural y entre el proyecto político intercultural, con el reconocimiento y la redistribución, han sido implícitamente abordadas en la medida en que lo intenta, para evitar la fragmentación de derechos y el quiebre de la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica. La tensión entre interculturalidad por partes fue mencionada al definir EIB como una forma de educación y enfoque intercultural.

De las cinco tensiones mencionadas por el autor, es necesario plantear sólo una, que recibe nombres diferentes por un lado para pueblos indígenas (intercultural vs. intracultural) y por otro lado para afrodescendientes. Se atribuye a Félix Paz, primer ministro de educación indígena del estado multiétnico de Bolivia, la idea de que el diálogo intercultural no se siente cómodo en la situación desfavorable de los pueblos indígenas.

Debe iniciarse el proceso de examen y evaluación de la propia cultura, costumbres e idioma para restaurar la negación del funcionamiento del colonialismo. Otros puntos de vista plantean, que lo intracultural se opone a lo intercultural porque implica el riesgo de cerrarse a la propia cultura, de entender las costumbres y tradiciones de manera esencial.

Eso sería etnocentrismo indígena, impidiendo el reconocimiento del dinamismo de culturas y cómo éstas son moldeadas por las relaciones con otras culturas. Otra posición asume que intraculturalidad e interculturalidad deben ser estrategias paralelas que se alimentan dialécticamente. A partir de experiencias

en Ecuador y Colombia, se proponen también dos conceptos para la población afrodescendiente, que se unen o responden a una etnoeducación, transcultural y de carácter transcultural. Educación para el autoconocimiento (autoeducación) e identificación de otras etnias (no afrodescendientes e indígenas) (SITEAL-2011).

La lucha por el reconocimiento de sí mismo (la lucha interna) se entiende como reconstrucción de la memoria a partir de pensamientos (Walsh y León-2007), inspiración para el presente y revivir la historia, que es doblemente negada por profesionales: componente afrodescendiente y componente indígena. La lucha por el reconocimiento de la cultura afrodescendiente (la lucha desde afuera) pretende lograr el reconocimiento de los pueblos no afrodescendientes e indígenas (SITEAL-2011).

Esta cuestión se plantea en relación con las necesidades educativas, antes de cerrar este apartado, conviene mencionar los temas y la política lingüística. En primer lugar, es necesario explicar que la dimensión lingüística está integrada en la dimensión intercultural, porque las comprensiones culturales y los conocimientos sobre la naturaleza y el mundo social, se establecen en las lenguas, mientras que las lenguas configuran fuertemente la identidad personal y social.

Paralelamente a los modelos de educación intercultural es posible definir algunos elementos en torno a la dimensión lingüística. En resumen, se argumenta que en la historia de la educación latinoamericana surgieron tres patrones que aún hoy se encuentran. En primer lugar, el modelo "castellanizador" propio del sistema educativo homogeneizador y monolingüe colonial y nacional, que se prolongó hasta la primera mitad del siglo XX.

La instrucción se impartía en castellano y casi siempre estaban prohibidos otros idiomas en las escuelas. La lógica de destrucción del "otro" ha sido impuesta culturalmente (López y Küper-1999; Ferrão Candau-2013). En otro período, en la década de 1940, cuando se formó el Instituto Indio, se ofreció el bilingüismo como propuesta educativa. Este modelo de educación bilingüe, llamado transición, surgió del fracaso de los modelos españoles y utiliza la lengua materna para aprender español y luego alfabetizarse en ese idioma. El

objetivo cultural de este modelo era la asimilación del "otro" a través de la homogeneización (López y Küper-1999; Ferrão Candau-2013).

Desde la década de 1970 y más claramente en Perú y México, pero también en parte en los estados multiétnicos de Bolivia y Guatemala, las políticas educativas han tratado de integrar las lenguas, a partir de un modelo de conservación y desarrollo traducido a lenguas de alfabetización en lenguas indígenas (López y Küper-1999; Ferrão Candau-2013). Como argumenta Beatriz Gualdieri (200), "educación bilingüe" puede significar muchas cosas: van desde educar a niños que hablan un su lenguaje hasta educación que promueve el uso y la enseñanza de dos o más idiomas.

Entre estos dos extremos hay caminos diferentes, que incluyen políticas de asimilación sociocultural más o menos oculta, además del desplazamiento y sustitución de otras lenguas inferiores, por el contrario, el fortalecimiento y preservación de la identidad étnica y el desarrollo de estos lenguajes. La expresión "educación bilingüe" se refiere así al papel de las diferentes lenguas en la enseñanza y el aprendizaje: la lengua como objeto de estudio y la lengua como medio de comunicación, construcción del conocimiento. Gualdieri también sostiene que el papel de la escuela, en el devenir de la diversidad lingüística, debe ser sobreestimado tanto como la vitalidad lingüística está en manos de sus hablantes, así como la condicionalidad que imponen las relaciones con la sociedad hegemónica.

3.6 Demandas en Torno a la Educación Intercultural Bilingüe

Los requerimientos educativos derivados de las experiencias indígenas, así como en su mayoría poblaciones afrodescendientes, se relacionan con y otras más amplias luchas políticas que ya tienen su propia historia. Los pueblos indígenas, por ejemplo, constituyen el marco a partir del cual se asientan las demandas del Estado, porque representa la base material sobre la que se asienta su cosmovisión en un espacio geográfico, social y simbólico, pero también es un requisito previo.

Tanto es así que la territorialidad es la esencia de la identidad cultural de los pueblos indígenas, basada en la relación permanente especial e intransferible que establecieron con sus ancestros regiones específicas. La educación, de acuerdo con las características e intereses de la nación, debe poder participar de esta relación y debe ser un medio para identificar, conservar y desarrollar la lengua, la cultura y la territorialidad de cada nación.

Además, los derechos de ocupación y uso tradicional (OIT-1989) contradicen el modelo de desarrollo hegemónico y, según los propios pueblos indígenas, constituyen un "lastre" para los países en desarrollo occidentales que representan "contratiempo" para este modelo. También destacan que, en vez de ser considerados sujetos de derecho, son considerados "objetos de atención" en el sentido de clientelismo y cierto paternalismo (SITEAL-2011). En este sentido, educación sería trabajo cultural más que educación planificada y diseñada pensando en la diversidad (OREALC/UNESCO-2017).

Juan de Dios Simón, sostiene que los pueblos indígenas no tienen lugar en este marco de desarrollo, lo que provoca una constante marginación de diferentes sectores (SITEAL-2011).

Más específicamente en relación con la educación, hay cinco temas claves que, según López (2006), los pueblos indígenas demandan hoy: i) Incrementar la cobertura de la educación bilingüe, aparte de los avances del gobierno en temas, la EIB no ha podido extender su actividad ni siquiera a todas las comunidades rurales que necesitan tal atención; ii) que las EIB lleguen también a los centros de población, incluidas las capitales ahora que la proporción de indígenas en las ciudades va en aumento; iii) Los hispanohablantes también tienen la oportunidad de recibir algún tipo de educación bilingüe, por lo que son más sensibles a su cultura, la discriminación y el racismo no se pueden erradicar a menos que las personas que no son indígenas o afrodescendientes no cambien; iv) el currículo oficial incluye conocimientos indígenas; v) tomar medidas para salvar y revivir las lenguas más amenazadas o vulnerables.

Los estados priorizan los idiomas mayoritarios según los criterios de rentabilidad. Existen diferentes opiniones sobre el EIB y su implementación, luego de la presentación de demandas y propuestas; es decir, el lugar desde donde se analizan y formulan. Estos espacios de expresión definen perspectivas,

incluso más que el hecho de que las políticas sean ofrecidas y lideradas (o no) por los pueblos indígenas, central es la posición de los actores del EIB: indígenas e indígenas, estas diferentes visiones se proponen en torno a tres ejes: i) inclusión y exclusión; ii) pedagogía y etnicidad y iii) economía e identidad.

El Eje de Inclusión y Exclusión menciona que la EIB se dirige casi exclusivamente a grupos étnicos rurales. Se argumenta que, para un cambio real, las políticas de la EIB deben incluir también sectores latinoamericanos o de hablas culturalmente hegemónicas, sin los cuales no es posible una comunicación intercultural plena. Así son los mayas, quienes crearon el concepto de la transformación maya de la sociedad miembro (UNESCO-2008). Los largos retrasos en la implementación de estas políticas hacen que algunos líderes indígenas se pregunten: si el BEI es tan bueno como dicen los funcionarios, ¿por qué no se aplica a los criollos? (López-2006).

A través del eje de la pedagogía y la etnización, se destacan dos procesos de la EIB, que pueden complementarse, pero generar tensiones según quién sea el responsable de la educación de los pueblos. La pedagogía es el proceso de convertir la EIB en un sujeto técnico cuando se convirtió en una política implementada por los estados. Los pueblos indígenas ven que pueden hacer de la EIB una herramienta para el proyecto político de las comunidades, radicalizando el enfoque, donde apelan a las mismas falencias de la pedagogía en general.

La etnicidad, por su parte, se refiere a procesos anteriores de afirmación cultural y lingüística, significa la descolonización y transmisión de saberes hegemónicos por parte de estudiantes, profesores indígenas y comunidades. En el eje economía e identidad propuesto, los Estados están preocupados por la pérdida de recursos económicos por agotamiento y fracaso escolar indígena. Aunque la importancia de la educación para el desarrollo económico de la sociedad es visible, se espera que el EIB mejore las deficiencias del sistema educativo y promueva la igualdad de oportunidades.

En esta tensión se manifiesta como una confrontación entre los criterios de costo-efectividad utilizados por los estados en el tema de las lenguas (promoción de las lenguas mayoritarias indígenas) y los criterios de salvaguarda de las lenguas en peligro de extinción que demandan los líderes indígenas, algunos de ellos son Nicaragua, Guatemala y el estado de Bolivia. Muchos administradores

entienden la gran dificultad de salvar, y también la posibilidad de que simplemente establezca un evento simbólico para reforzar la separación de identidad; Sin embargo, requieren el compromiso del Estado. Pero la expansión de algunos usos del lenguaje y el espacio lingüístico..

En este sentido, por ejemplo, los Ministerios de Educación de Ecuador, Bolivia y Perú se interesaron por la posibilidad que esto significa para la publicación seriada de materiales didácticos. El caso de los afrodescendientes adquiere semejanzas y diferencias con los pueblos indígenas.

Hay dos posiciones significativas diferentes entre quienes hacen las demandas de educación. Por otro lado, hay movimientos de afrodescendientes que demandan "hábitat y cultura" vinculados a derechos colectivos, en un sentido similar a las reivindicaciones territoriales indígenas. Los grupos antes mencionados reivindican el derecho a los territorios que ocupan y que ocuparon sus antepasados, porque se consideran parte de ellos, esa pertenencia, las prácticas culturales y productivas practicadas allí, son un marco en el que la educación juega un papel integral.

Las reivindicaciones "afro" se basan en luchas de "comunidad, cultura e identidad" más el concepto mismo de la región. Esta declaración está en línea con la visión de una educación adecuada para las comunidades. En este caso, los pueblos indígenas, difícilmente distinguen entre demandas de autodeterminación, territorio, desarrollo y educación (SITEAL-2011).

Otro argumento ante el Estado enfatiza el vínculo entre "negro" y "pobre". Esta es una perspectiva menos situada y requiere más generalmente: i) una política de inclusión social en el sentido de diversidad o pluralidad en lugar de "afrodescendiente" y ii) una política de reconocimiento étnico dirigida a una población que se identifica como "inferior" "pobre".

En ambos casos, el pretende "cubrir necesidades básicas" o "política de ingresos". En este otro argumento que enfatiza la pobreza, hay quienes entienden que la educación es un requisito indispensable junto con la alimentación y la salud; y hay quienes definen la educación como "la puerta de entrada a la ciudadanía" (SITEAL-2011). En relación con los requerimientos educativos de la

población afrodescendiente, se reproducen los dos tipos de lucha mencionados anteriormente. Un cierto lenguaje de resistencia se incorpora a la lucha "adentro" (lucha por el reconocimiento de sí mismo) y "afuera" (lucha por el reconocimiento de "otras" etnias). Independientemente del país. Términos como "deuda histórica" y "demanda" fueron repetidos en entrevistas con afrodescendientes a pedido del informe SITEAL (2011). El "choque" muestra los esfuerzos por reconstruir la memoria y el conocimiento. (Walsh y León-2011).

Estas dos demandas de reconocimiento propio y ajeno remiten a la memoria del exilio, la diáspora y la esclavitud, y en algunos casos a las experiencias de esclavos rebeldes en la formación de territorios "libres de esclavos" constituyen los prerrequisitos para construir la historia de su emancipación.

Aunque estos parecen temas no educativos, apelan a la educación para salvar estos rasgos de la cultura y la historia afrodescendiente. La educación está presente por doquier en estos argumentos, porque la escuela es vista como un lugar de reconocimiento tanto para uno mismo como para los demás. Además, para algunos, la escuela también es una oportunidad para construir fortalezas

Capítulo 4

Análisis del Sistema Educativo de las Poblaciones Indígenas en América Latina

4.1 Avances y Brechas

En los últimos años, América Latina ha demostrado significativos avances en el ámbito educativo, sin embargo, es también cierto que aun existen aspectos de interés que deben resolverse. Por ejemplo, un logro, es el hecho que hoy en día se observan ingresos más tempranos al sistema de educativo de los niños de los países Latinoamericanos, con una permanencia en ellos y culminación de periodos escolares, muy superiores al de años anteriores.

Sin embargo, existen algunas contradicciones, como aspectos discriminatorios entre estudiantes ricos y pobres, estudiantes indígenas y no indígenas, incluso, algunas brechas entre las mismas poblaciones indígenas. La calidad de la educación según los estándares internacionales representa otro factor de atención en las regiones, que obligatoriamente debe ser objeto de transformación, en cifras de las dos últimas décadas, demuestran el bajo nivel de aprendizaje de las poblaciones indígenas, como resultado de fracasados sistemas educativos.

Haciendo una revisión general, y según estudios previos, se puede observar una expansión de la educación básica en las regiones, el resultado de ello lógicamente es una mayor cobertura social y además geográfica, con una disminución de las tasas de analfabetismos, además según estudios de la CEPAL en el año 2007, se ha disminuido la brecha entre los sexos de los niveles de enseñanza primaria y secundaria. Según lo describen autores como Cabrol y Székely - 2012 existe un paulatino aumento del promedio de escolaridad de estas regiones en cantidades de 1,3 años ó más, dicho de otra manera, los adultos que corresponde al año 1945 permanecieron en promedio 6 años de escolaridad, los nacidos en el año 1965 lograron un promedio de escolaridad de 8,7 años, y los del año 1985 culminaron con un promedio de 10 años de escolaridad.

Otro de los logros, es la consolidación del acceso a la educación de nivel primario, con una participación casi estándar de 6 a 12 años durante este nivel, con estos resultados se avanza hacia los “Objetivos del Milenio” impulsado por las Naciones Unidas referente al acceso universal a la educación primaria. Referente a los niveles de accesos de la educación secundaria, también ocurre un aumento importante, en este ámbito estamos hablando de jóvenes con promedio de edades entre 13 y 17 años, los valores que se manejan son del 69 % al 80 % comprendido entre los años 90 y finales de la década de los años 2000.

Las contradicciones que aun existen, a pesar de los avances presentados, salen a la luz de los censos del año 2000, donde emergían evidentes desigualdades para las poblaciones indígenas, especialmente en las poblaciones jóvenes y mujeres, la UNESCO también alertó de esta situación, donde los bajos niveles de aprendizaje estaban ubicados especialmente en las zonas rurales. En datos específicos, regiones en: Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Salvador, Guatemala, Perú y Panamá, existían significativas brechas de aprendizaje entre los estudiantes indígenas y no indígenas, que superaba los 15 puntos porcentuales.

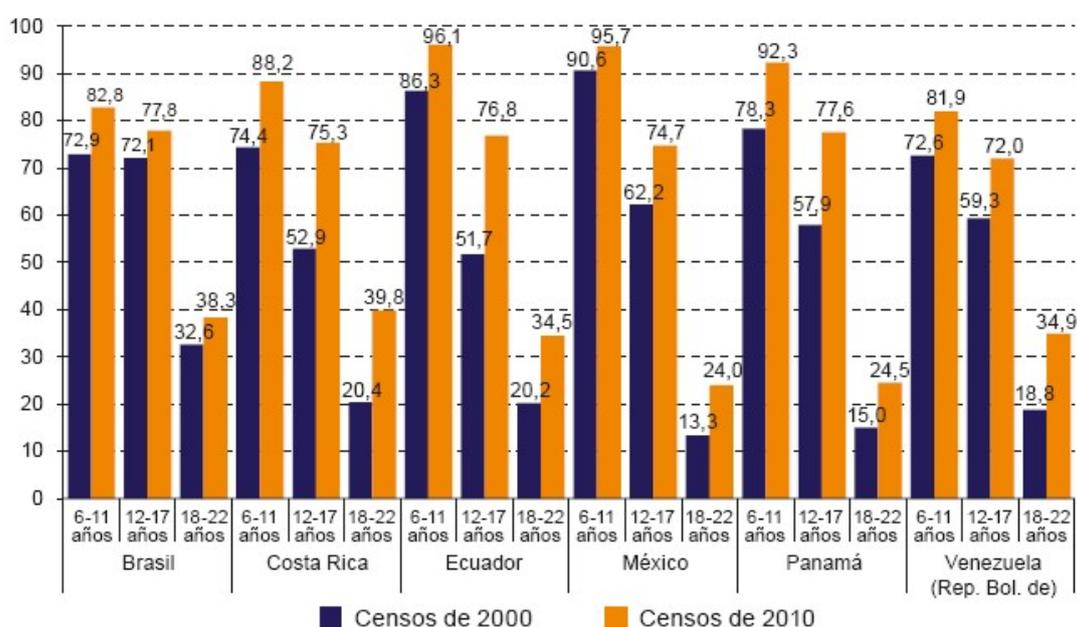
Las causas del origen de estas brechas, en la mayoría de los casos, están relacionadas a la no inclusión de los conocimientos y culturas étnicas en los sistemas de educación occidental (Paxson y Schady-2007), es por ello, que necesariamente en el diseño de los sistemas educativos actuales, se debe hablar de calidad educativa, cuando se incluya la diversidad cultural de los pueblos, en especial la de los niños y jóvenes de la poblaciones indígenas, esta última idea por que aun persiste, que las personas pertenecientes a los pueblos originarios de las naciones de Latinoamérica, están ingresando a escuelas que no atienden de manera adecuada los patrones de aprendizaje de estas poblaciones.

No debemos menoscabar, los avances en materia de legislaciones, para el reconocimiento de los derechos colectivos de las poblaciones indígenas, además de los públicos esfuerzos de las naciones para impulsar el crecimiento de la educación en la América Latina, haciendo énfasis en el nivel primario, que ha resultado en un incremento importante de la cantidad de niños indígenas al sistema escolar.

Para ilustrar lo indicado en el párrafo anterior, se muestra en gráfico, los censos realizados a 6 países de América Latina en las décadas de 2000 a 2010, en edades comprendidas entre 6-11 años, 12-17 años, 18-22 años, es importante aclarar, que el censo solo comprende la asistencia a cualquier establecimiento educativo, sin importar el nivel (primaria – secundaria – universitaria).

Gráfico 4.1

Porcentaje de Población Indígena que Asiste a un Establecimiento Educativo (6 Países)



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

El comportamiento de las poblaciones de niños indígenas de entre 6 y 11 años, es un ingreso más temprano a los sistemas educativos, además de mayor permanencia en ellos, con una referencia clave, un mayor porcentaje de estos niños y niñas culmina satisfactoriamente el ciclo escolar. Existen datos de la CEPAL del año 2010 de 6 países, donde el porcentaje de asistencia a centros educativos de la población indígena era del 82% en Venezuela, 99% en el Uruguay. Casos sobresalientes como el de Costa Rica y Panamá donde la asistencia aumento en 14 porcentuales de un censo a otro, el caso de Ecuador y México es un incremento menor, entre un 5% y 10% respectivamente.

Comparando la inserción escolar del grupo de niños de la población indígena entre 6 y 11 años con el grupo entre 12 y 17 años, este último registra avances porcentuales más bajo, con una inserción escolar entre un rango entre el 72% al 80% en los países Venezuela, Uruguay, Costa Rica, Panamá, Ecuador y México; a pesar de ello, los resultados de los últimos 10 años son considerado también como positivo. Tomando como referencia la premisa de adolescentes que asisten a un centro educativo, Costa, Rica, Ecuador y Panamá presentó un incremento de 20 puntos porcentuales con respecto al censo anterior; México y Venezuela registraron un aumento de 12 puntos porcentuales entre los años 2000 a 2010; el caso de Brasil fue un aumento del 5.7 %. En síntesis, en los censos realizados en estos 6 países, más del 70% de la población indígena adolescente (12 – 17 años) esta incluida a los sistemas escolares.

El grupo etario que posee cifras más bajas de asistencia a instituciones educativas corresponde a las edades comprendidas entre jóvenes de 18-22 años, que en términos generales no supera el 40% en ningún país de la región. Resultados de estudios del año 2000, demuestran que, en Costa Rica, Ecuador y Venezuela, uno de cada cinco jóvenes asistía a un centro educativo, esta cifra se duplico en el 2010 para Costa Rica, aumento al 35% en Ecuador y Venezuela. El caso de México y Panamá fue un incremento de 10%, destacando que estos últimos representan el menor porcentaje de jóvenes indígenas que tienen acceso a la educación superior. Brasil, ya en el año 2000 demostraba un 30% de inclusión de jóvenes al sistema educativo, presenta pequeños avances porcentuales de un censo a otro.

En cifras porcentuales, los datos anteriores, demuestran avances importantes en la inclusión a los sistemas educativos, de poblaciones indígenas de países Latinoamericanos, sin embargo brechas generacionales persisten como es el caso de las desigualdades étnicas y de género, un factor que debe atenderse son las inequidades geográficas que impactan el éxito en la educación intercultural, ciertamente los sectores más desfavorecidos en cuanto a indicadores educativos están representados con territorios indígenas.

Analizando la situación del Perú, la asistencia escolar de niño, niñas y jóvenes indígenas aproximadamente es del 93%, pero en el área geográfica donde se encuentra la selva disminuye considerablemente a un 79%. Profundizando un poco más, según datos de la CEPAL, en distritos del departamento de Loreto (Urarinas y Andoa), un 60 % de los niños indígenas

entre 6 y 11 años nos asiste a la escuela, en Pastaza alcanza un 50%, y en Balsapuerto, un 40% de de los niños y las niñas de poblaciones indígenas están fuera de los sistemas educativos.

Las Brechas existentes concluyen que no necesariamente el acceso a los sistemas educativos, aseguran la calidad y tampoco la existencia de la diversidad cultural durante el proceso de aprendizaje de todos los grupos etarios (niños, niñas, adolescentes, jóvenes). Es una asignatura pendiente, la inclusión en la educación del respeto y la promoción de la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones indígenas, representa las reivindicaciones de poblaciones históricamente excluidas.

En el año 2005, la Relatora Especial de las Naciones Unidas sobre el Derecho a la Educación, enfatiza que homogeneizar la enseñanza en el idioma dominante, condiciona el acceso y la permanencia educativa, por las barreras lingüísticas, pedagógicas y además psicológicas que esta crea. De manera directa se expresa la premisa que la educación se realice en la lengua nativa, de manera de asegurar el éxito de los estudiantes con condiciones bilingües, prueba de ello, son las altas tasas de deserción que se dan en estudiantes, donde los sistemas escolares no incluyen sus lenguas maternas o únicamente se enseñan como asignaturas.

Censos realizados en jóvenes comprendidos entre 15-19 años y 20-29 años, muestra claramente la brecha existente de años de estudios, en grupos no indígenas e indígenas, con mayor desigualdad en estos últimos. Panamá y Venezuela muestran que los grupos indígenas poseen en promedio de 2 a 4 años de estudio menos que los grupos etarios no indígenas. Un dato adicional, es que la brecha es mucho menor en los jóvenes del primer grupo (15-19 años) en comparación con el segundo grupo (20-29 años). La Brecha es más baja en Nicaragua, pero la situación escolar es los más preocupantes, donde las poblaciones indígenas correspondientes a las edades indicadas al inicio solo alcanzan en promedio 6 años de estudios.

El análisis realizado en grupo de jóvenes comprendidos entre 15-19 años y 20-29 años, permite evidenciar las brechas de géneros que afectan a las mujeres indígenas, quienes poseen un promedio de años de estudio mayor que el de los hombres.

Tabla 4.1

América Latina: Promedio de Años de Estudio de Jóvenes entre 15 – 29 Años según Condición Étnica.

País	Grupos de edad	Población indígena			Población no indígena		
		Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Costa Rica, 2011	De 15 a 19 años	7,40	7,61	7,50	8,46	8,88	8,67
	De 20 a 29 años	8,09	8,43	8,26	9,61	10,25	9,93
Ecuador, 2010	De 15 a 19 años	7,83	7,55	7,69	8,82	9,11	8,96
	De 20 a 29 años	7,81	6,96	7,37	9,97	10,40	10,19
México, 2010	De 15 a 19 años	8,44	8,62	8,53	9,11	9,41	9,26
	De 20 a 29 años	9,19	9,07	9,12	10,68	10,86	10,77
Nicaragua, 2005	De 15 a 19 años	5,77	6,22	5,99	6,15	6,94	6,55
	De 20 a 29 años	5,91	6,20	6,06	6,52	7,23	6,88
Panamá, 2010	De 15 a 19 años	7,07	6,61	6,84	9,13	9,69	9,41
	De 20 a 29 años	7,17	5,95	6,56	10,53	11,66	11,09
Perú, 2007	De 15 a 19 años	9,01	8,69	8,86	9,38	9,37	9,37
	De 20 a 29 años	10,07	9,04	9,55	10,85	10,66	10,76
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	De 15 a 19 años	6,55	7,22	6,88	8,86	9,52	9,19
	De 20 a 29 años	6,51	7,34	6,92	9,87	11,14	10,51

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

En lo que respecta a la tasa de asistencia a instituciones educativas, de poblaciones indígenas como no indígenas, autores como Cabrol y Székely en el año 2012, demostraron casos como Chile y México, donde se había logrado la asistencia universal en los niveles de escuelas primarias, en contraposición Panamá, mostraba brechas más significativas y amplias, este mismo fenómeno fue observado en los niveles de escuelas secundarias.

Hablemos ahora un poco de la tasa de finalización, los mismos autores, expresaron que, entre la población no indígena e indígena, eran mas marcadas en los niveles de educación secundaria, la realidad de Chile es el registro de altas tasas de finalización de toda la población, y escasas diferencias con jóvenes indígenas. La tasa de finalización de Panamá resultó la mitad de las tasas correspondientes al resto de la población.

Un resultado interesante, es el referente a los grupos indígenas considerados como adultos, quienes presentaban el menor promedio de años de estudio. Países como Bolivia, Guatemala, México y Panamá, los adultos indígenas solo llegaron la mitad de los años escolares que el resto de la población. Adicionalmente Chile y Nicaragua fue en promedio de dos años de escolaridad, De manera general en varios países (excluyendo Chile), la población indígena adulta solo alcanzaba en promedio menos de seis años de estudio, el cual es equivalente a un grado de instrucción primaria incompleto.

Otro aspecto para considerar es los insumos necesarios para impartir la educación, esto por la estrecha relación que existe entre la infraestructura y los servicios básicos con el aprendizaje de los alumnos, según lo menciona Duarte, Bos y Moreno. Aspectos como los contenidos educativos, la infraestructura, el equipamiento escolar y la calidad del personal directivo son bastantes desiguales entre los alumnos de diversos tipos socioeconómicos, dependiendo del país que se considere.

Detallando la idea anterior, en gran parte de las escuelas Latinoamericanas existen marcados problemas con la infraestructura adecuada y servicios básicos como: agua, electricidad, comunicaciones, entre otros. Estudios realizados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile, el 21 % de las escuelas carece de acceso al agua potable, el 53 % no posee líneas telefónicas, el 32% posee cantidad de baños insuficientes, en el 11% no hay acceso a la electricidad, el 40% no dispone de bibliotecas, 88% no posee laboratorios de ciencias, el 65% no existen salas de computación y el 35% no posee espacios para la práctica de deportes; esto evidencia las condiciones de desigualdad de los estudiantes con respecto a un grupo reducido de otras escuelas.

Analicemos ahora un poco, que motiva la inasistencia de los estudiantes a los centros educativos Latinoamericanos, enfocando en edades comprendidas entre 13 y 17 años, factores como falta de interés, falta de dinero y el trabajo, son los más comunes. Por ejemplo, en Bolivia el trabajo es lo que prevalece por motivo de inasistencia, para el caso de Chile las actividades del hogar son las razones principales; países como el Salvador, Honduras, Paraguay y Guatemala las razones de inasistencias están asociadas por problemas de dinero.

Tabla 4. 2*América Latina: Razones de Inasistencia de Estudiantes en las Escuelas Secundarias.*

Razones de inasistencia a la escuela ^a	País							Promedios ponderados
	Bolivia (Estado Plurinacional de)	Chile	Costa Rica	El Salvador	Guatemala	Honduras	Paraguay	
Falta de interés	24,5	31,9	41,3	33,8	36,4	32,0	14,4	30,6
Problemas de dinero	19,6	12,4	15,7	26,1	38,0	29,5	41,0	26,0
Labores del hogar, embarazo o cuidado de niños	10,6	32,0	9,5	17,5	8,6	17,0	9,3	14,9
Trabajo	37,7	11,2	12,8	11,2	2,1	15,5	20,3	15,8
Problemas de acceso	2,5	0,9	4,7	4,6	9,4	2,5	9,0	4,8
Otras	5,1	11,7	16,1	6,8	5,5	3,5	5,6	7,8

Fuente: Marcelo Cabrol y Miguel Székely.

La alta proporción de jóvenes que reseñan falta de interés, como razón para abandonar los estudios, puede indicar que el currículo no es relevante para sus intereses. Los desarrollos tecnológicos recientes han cambiado profundamente la forma en que se produce y difunde el conocimiento, y también la forma en que se organizan los mercados laborales tanto a nivel local como global, además de las formas de comunicación y participación social.

También han cambiado las habilidades y destrezas, que se espera que los estudiantes adquieran en el sistema escolar para convertirse en trabajadores, profesionales y ciudadanos activos y responsables. El sistema educativo de las naciones es cada vez más sensible a la competitividad futura de los estudiantes en el mercado laboral, pero no necesariamente a la motivación de estos. El punto es particularmente representativo en el caso de los jóvenes indígenas, que se están integrando a escuelas cada vez más digitales, con nuevos lenguajes y sistemas de comunicación y construcción de conocimiento.

En definitiva, América Latina tiene una larga lista de asuntos pendientes que afectan a la educación. Estemos hablando de poblaciones indígenas o no indígenas, o persona que vivan en el campo o en la ciudad; todos estos aspectos plantean desafíos para que los niños, niñas y jóvenes ejerzan su derecho a la educación.

Es cierto que algunos países han tomado medidas para mejorar los logros educativos, pero aún quedan muchas barreras. Se observan sistemas educativos, que solo apuestan a una mayor cobertura de la educación, pero en detrimento de la calidad, además de la existencia de modelos escolares que no brindan contenidos culturalmente relevantes para estudiantes indígenas, y situaciones de educación que funciona sobre la base de una infraestructura inadecuada y con fallas en los servicios básicos.

Las consecuencias podrían sentirse con el tiempo en los pueblos indígenas que acceden a la educación que se ofrece actualmente en los países de América Latina. Con una educación que impone un riguroso modelo de asimilación educativa, lingüística y cultural a las comunidades indígenas. En respuesta, muchas organizaciones indígenas están intentando cambiar este modelo educativo, buscando un sistema donde se respete las formas tradicionales de producción de conocimiento, además de la sabiduría de sus ancestros.

4.2 Derecho a la Educación de las Poblaciones Indígenas

En los países latinoamericanos, las conceptualizaciones y lineamientos de los organismos internacionales se han ido adoptando de forma paulatina y diferenciada para enriquecer sus políticas educativas, se debe reconocer en las regiones un panorama promisorio, con el ánimo de avanzar hacia el logro de las metas trazadas y cerrar las brechas de acceso registradas en cada país, por ello se han suscrito importantes acuerdos que reflejan el interés de la educación inclusiva independiente de la condición étnica y cultural. Por ejemplo, en el Foro Mundial de Educación celebrado en Dakar, se estipulan pautas claras para una Educación Universal en los años venideros.

Se identifican obstáculos que impiden el logro de las metas educativas universales, expresadas en el Foro Mundial de la Educación, aún con la presencia del panorama positivo indicado en la idea anterior. Cifras y estudios producidos tanto por agencias de la ONU como por instituciones académicas continúan haciendo referencia al contexto de pobreza, ruralidad y etnicidad. Cada uno de estos elementos representa barreras que deben ser abordadas.

Para los pueblos indígenas, persisten las condiciones de pobreza y ruralidad, que convergen en las variables que inciden negativamente en la realización del derecho a la educación para todos, sobre la base de un verdadero acceso universal.

Se debe señalar que el trabajo infantil y el trabajo forzoso de los pueblos indígenas, además de las tareas del hogar, la venta y la agricultura, son factores que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación y limitan el acceso y la permanencia en el sistema educativo, asimismo, las violaciones a los derechos por la trata de niñas, niños, jóvenes y mujeres indígenas se han agudizado y son de suma importancia corregirlos de inmediato.

Las políticas públicas implementadas en educación muchas veces no son culturalmente relevantes, para las organizaciones de pueblos indígenas, el desconocimiento de la cultura y el idioma de sus alumnos, por parte de los docentes, es uno de los principales obstáculos para ejercer plenamente su derecho a la educación. Esto último contribuye a la deserción escolar temprana y el bajo rendimiento, especialmente entre los jóvenes indígenas, cabe señalar que los grupos indígenas de niñas, niños y jóvenes tienen un mayor retraso escolar con respecto a los grupos no indígenas, en un promedio de dos años.

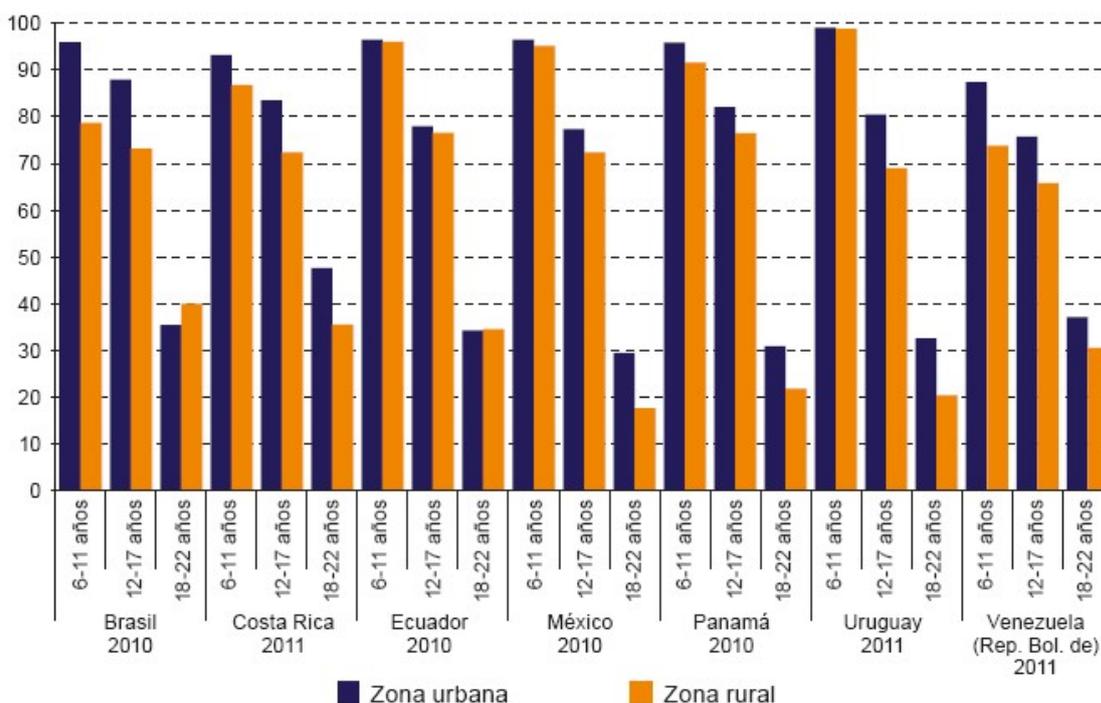
También se han identificado diferencias, entre las áreas urbanas y rurales. Donde la tasa de escolaridad de la población indígena urbana es superior a la de la población rural, según lo muestra el gráfico 4.2.

Entre los grupos de niñas y niños indígenas, existe una brecha de género más pequeña, con más niñas que asisten a la escuela que niños en algunos países. Sin embargo, hay grandes diferencias por etnia. Solo Nicaragua y Uruguay son menos pronunciados, pero la cobertura varía significativamente entre los dos países (casi el 100% en Uruguay y más del 80% en Nicaragua). Por otro parte, la distancia es más pronunciada en Brasil, Colombia y Venezuela (cerca del 83% de la población indígena de 6 a 11 años y cerca del 97% de la población no indígena del mismo grupo de edad asiste a la escuela del primero, los valores rondan en el 73% y el 92% para el segundo país, y para el tercero oscila entre el 82% y el 95%.

En términos generales, en el grupo de población de adolescentes indígenas de 12 a 17 años, las brechas de género no son tan pronunciadas, aunque son más altas las brechas que el grupo de edad anterior (6 a 11 años), en cuanto a las diferencias étnicas, solo Nicaragua y Perú muestran perspectivas a favor de los pueblos indígenas, pero en Colombia el panorama no es tan favorable, alrededor del 59% de los jóvenes indígenas estaban en la escuela en 2005, en comparación con alrededor del 78% de los jóvenes no indígenas.

Gráfico 4.2

Asistencia a Instituciones Educativas Según el Lugar de Residencia.



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Tabla 4.3*América Latina: Población entre 6 a 11 años que asiste a la escuela.*

País y años censales	Asistencia escolar						Brechas relativas	
	Población indígena			Población no indígena			Entre población indígena y población no indígena	Entre mujeres indígenas y hombres indígenas
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total		
Brasil, 2010	82,6	83,1	82,8	97,1	97,5	97,3	0,85	1,01
Colombia, 2005	72,0	73,4	72,7	90,9	92,4	91,7	0,79	1,02
Costa Rica, 2011	88,8	87,7	88,2	94,6	94,7	94,6	0,93	0,99
Ecuador, 2010	96,1	96,1	96,1	96,4	96,8	96,6	0,99	1,00
México, 2010	95,7	95,7	95,7	96,7	97,1	96,9	0,99	1,00
Nicaragua, 2005	83,4	85,5	84,4	80,5	83,4	81,9	1,03	1,03
Panamá, 2010	92,6	92,0	92,3	98,5	98,6	98,6	0,94	0,99
Perú, 2007	93,4	93,3	93,4	95,4	95,5	95,4	0,98	1,00
Uruguay, 2011	98,8	99,3	99,0	99,0	99,2	99,1	1,00	1,01
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	80,7	83,2	81,9	95,0	95,7	95,4	0,86	1,03

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Tabla 4.4*América Latina: Población entre 12 a 17 años que asiste a la escuela.*

País y años censales	Asistencia escolar						Brechas relativas	
	Población indígena			Población no indígena			Entre población indígena y población no indígena	Entre mujeres indígenas y hombres indígenas
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total		
Brasil, 2010	79,4	76,3	77,8	89,4	89,8	89,6	0,87	0,96
Colombia, 2005	59,3	58,2	58,8	76,9	79,9	78,4	0,75	0,98
Costa Rica, 2011	76,7	73,8	75,3	83,2	85,1	84,2	0,89	0,96
Ecuador, 2010	79,7	73,9	76,8	83,3	83,5	83,4	0,92	0,93
México, 2010	75,1	74,3	74,7	79,2	80,6	79,9	0,94	0,99
Nicaragua, 2005	69,8	71,3	70,5	66,9	71,2	69,0	1,02	1,02
Panamá, 2010	82,5	72,5	77,6	88,9	91,4	90,1	0,86	0,88
Perú, 2007	87,2	84,1	85,7	84,7	83,2	84,0	1,02	0,96
Uruguay, 2011	77,0	83,2	80,0	80,9	86,6	83,7	0,96	1,08
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	70,6	73,5	72,0	83,1	86,0	84,5	0,85	1,04

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

En el grupo de 18 a 22 años de edad, se observa una brecha de género cada vez mayor en la población de jóvenes indígenas, Panamá tiene la brecha más notoria. Casi el 30% de los jóvenes tienen acceso a la educación en comparación con solo el 20% de las mujeres, pero hay disparidades a favor de las mujeres en algunos países, este es el caso de Nicaragua, Uruguay y Venezuela.

En este grupo de edad de 18 a 22 años, las diferencias étnicas vuelven a ser más pronunciadas, ejemplo es el de Colombia donde tienen accesos a sistemas educativos menos del 20% de los jóvenes indígenas; México, Panamá y Venezuela son los países con brechas más importantes, y la población indígena en Brasil tienen una modesta ventaja sobre los jóvenes no indígenas del mismo grupo de edad.

A pesar de las mejoras en la cobertura educativa en la mayoría de los países de Latinoamérica, las cifras presentadas muestran que persisten altas desigualdades tanto en términos de etnia como de género.

Tabla 4.5

América Latina: Población entre 18 a 22 años que asiste a un Sistema Educativo.

País y años censales	Asistencia escolar						Brechas relativas	
	Población indígena			Población no indígena			Entre población indígena y población no indígena	Entre mujeres indígenas y hombres indígenas
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total		
Brasil, 2010	40,1	36,5	38,3	33,8	36,3	35,0	1,09	0,91
Colombia, 2005	20,1	18,8	19,4	29,8	32,7	31,3	0,62	0,94
Costa Rica, 2011	39,8	39,8	39,8	46,3	52,5	49,4	0,81	1,00
Ecuador, 2010	37,4	31,7	34,5	40,2	44,0	42,1	0,82	0,85
México, 2010	24,9	23,1	24,0	35,4	35,3	35,4	0,68	0,93
Nicaragua, 2005	28,8	29,9	29,4	28,7	32,6	30,7	0,96	1,04
Panamá, 2010	29,1	20,0	24,5	35,5	44,4	39,9	0,61	0,69
Perú, 2007	38,9	34,7	36,8	40,9	40,5	40,7	0,90	0,89
Uruguay, 2011	26,9	37,4	32,3	32,9	44,4	38,7	0,83	1,39
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	30,9	38,9	34,9	44,2	54,2	49,2	0,71	1,26

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

A pesar de que se han tomado medidas para apoyar la integración de los pueblos indígenas en las naciones, esto aún no se refleja en la situación de los jóvenes que son los más rezagados en educación, recordemos lo expuesto en ideas anteriores donde se mencionaba, que una mayor cobertura en las escuelas, no necesariamente significa una mejor calidad o contenidos relacionados con los intereses de los pueblos indígenas. En las evaluaciones de seguimiento de las metas y objetivos relacionados con el logro Educativo Universal, se registran avances que varían entre un país y otro, estos datos muestran claras diferencias entre cada uno de ellos, como resultado de las violaciones al derecho a la educación.

En cuanto al aspectos de la influencia de las zonas residenciales (urbanas - rurales), encontramos que la mayoría de los países Latinoamericanos tienen pequeñas brechas en zonas urbanas, excepto Paraguay que tiene mayores brechas en zonas urbanas, la situación de Bolivia es una proporción de niños, niñas y jóvenes indígenas que asisten a escuelas rurales en mayor que la de niños, niñas y jóvenes no indígenas.

Datos del Sistema de Información de Tendencias de la Educación en América Latina (SITEAL), señalan que la situación de la niñez y la juventud indígena en América Latina presenta factores que impiden la implementación de procesos educativos universales, especialmente en situaciones de pobreza y zonas rurales, este diagnóstico es compartido también por las organizaciones indígenas.

Para los pueblos indígenas, la educación en la niñez y la juventud es considerada también un componente importante para la permanencia de los pueblos de la vida, el desarrollo y una mejor calidad de vida. Las demandas de la educación quedan así relacionadas en las demandas superiores del Estado, pero siempre como un aspecto directamente relacionado con el territorio, con la posibilidad de pensar el propio horizonte de futuro, la propia autodeterminación, los jóvenes indígenas destacan la urgencia de incluir las lenguas nativas, en los aprendizajes escolares y de incorporar no solo los saberes de la cultura dominante, sino de su pueblo.

Según el Mecanismo de Expertos de la ONU, la educación de los niños y jóvenes indígenas contribuye tanto al desarrollo individual y comunitario como a la participación en la sociedad en el sentido más amplio. Gracias a la educación, pueden ejercer y disfrutar los derechos económicos, sociales y culturales, fortalecer su capacidad para ejercer los derechos civiles e incidir en los procesos políticos para mejorar la protección de sus derechos humanos. El ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a la educación es un medio fundamental para alcanzar el poder y la autodeterminación. La educación es también un medio importante para disfrutar, nutrir y respetar no solo los conocimientos tradicionales sino también las culturas, lenguas y tradiciones indígenas.

La Organización de Expertos también afirmó que los Estados deben velar para que todos los niños, niñas tengan acceso a escuelas gratuitas, incluidas las escuelas indígenas establecidas en comunidades, donde los métodos de enseñanza sean en sus propias lenguas, todo en sintonía con su cultura y creencias, es igual necesario, que las asignaciones presupuestarias sean consideradas en las obligaciones de los Estados, para garantizar la implementación de la educación adecuada de los pueblos indígenas, incluidos los programas especiales para capacitar y contratar a los docentes indígenas.

4.3 Objetivos de Desarrollo del Milenio y su Relación con la Educación Indígena

La Declaración de Objetivos de Desarrollo Milenio (ODM) reitera los objetivos generales de las Naciones Unidas, sintetizando y resumiendo los objetivos mínimos acordados en conferencias anteriores, esta declaración fijó ocho objetivos, para realizar seguimiento, se definieron 48 indicadores claves a nivel mundial, con la ayuda de los cuales se logró comprobar el cumplimiento de las metas correspondientes a cada ODM, adicionalmente, existen 12 indicadores más en la región, elaborados por la CEPAL para estudiar la realidad de América Latina.

Específicamente la ODM, hace referencia al tema de la educación en los objetivos segundo y tercero, el segundo Objetivo de Desarrollo del Milenio se refiere a la necesidad de "lograr la educación primaria universal" y su meta 2.A establece que los niños de todo el mundo puedan completar la educación primaria completa para 2015, el tercer Objetivo de Desarrollo del Milenio, se

refiere a promover igualdad de género y empoderamiento de la mujer, y su meta 3.A define la necesidad de eliminar la desigualdad de género en la educación primaria y la educación secundaria, para el año 2005 y en todos los niveles educativos para el final del año 2015.

Los estudiantes indígenas, presentan más dificultades para alcanzar la meta de culminar educaciones primarias, que los estudiantes no indígenas, esta disparidad se acrecienta cuando es una mujer, es decir existe una brecha más amplia que cerrar, para el caso de las mujeres indígenas, a medida que se avanza en los niveles más altos de la educación formal, se encuentra que el acceso es menor para los jóvenes indígenas, además que la situación en las zonas rurales es más difícil, con ofertas educativas escasas y en algunos casos has inexistente.

Evaluando los datos del acceso a la educación de los pueblos indígenas, se constata que la desigualdad aun es persistente, es por ello que se vulneran tanto la capacidad de las naciones para tomar sus propias decisiones como los límites de la autonomía mínima que necesitan, esta situación desafía no solo la disponibilidad y sostenibilidad de la educación universal, para alcanzar la igualdad entre los pueblos indígenas y pueblos no indígenas, sino también considerar qué tipo de educación y enseñanza se necesita para responder a las condiciones socioculturales y lingüísticas de manera apropiada y pertinente para cada uno de ellos.

Las consecuencias que se están percibiendo, de las desigualdades evidentes en la educación de los estudiantes indígenas en América Latina, son las limitantes que viven estos pueblos en la capacidad actual para crear su propio capital humano, que afectan su ingreso al mercado laboral y los ingresos que perciben por ello.

El limitado acceso al sistema escolar crea una asimetría para los hombres y mujeres indígenas, por que ellos compiten por empleos con personas no indígenas que tienen un mejor acceso a diferentes niveles de educación formal, de esto se deduce que, obtener una educación es el punto de partida no solo para asegurar más educación, sino también obtener mejores trabajos y, por lo tanto, mejores salarios. No solo el acceso de los indígenas a la educación es el problema, también lo es el acceso a recursos como la información y los medios que procesan esa información.

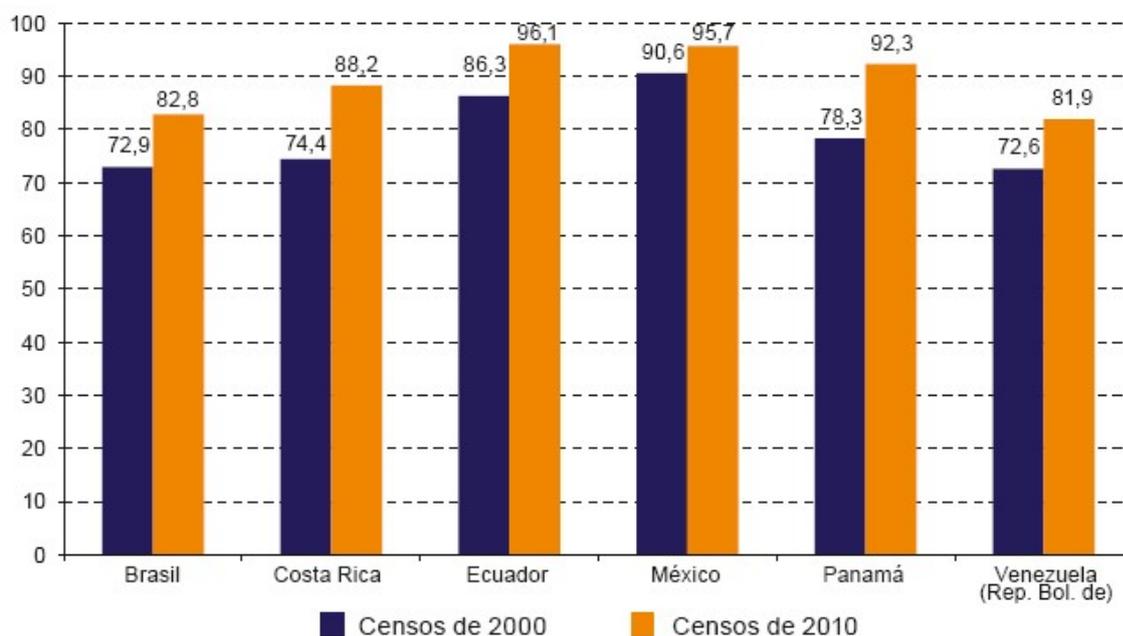
Profundicemos ahora un poco con el segundo ODM, que persigue una enseñanza primaria universal, con la meta que esta implica: todos los niños del mundo puedan culminar un ciclo completo de educación primaria:

1. Indicador Matricula de Alumnos en escuela Primaria

Para este indicador se consideró la asistencia escolar de la población indígena entre 6 a 11 años, por la información disponible de los últimos censos nacionales, al comparar los datos de los censos de los años 2000 y 2010, solo para seis países de América Latina, encontramos que Costa Rica y Panamá presentaron los mayores aumentos en la matrícula escolar primaria:

Gráfico 4.3

Porcentaje de Población Indígena que Asiste a Centros de Educación Primaria de Edades Comprendidas entre 6 y 11 años.



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

A pesar, que las tasas equivalentes de matrícula escolar para niños indígenas que viven en áreas rurales son considerablemente más bajas que las poblaciones que viven en áreas urbanas, en la tabla siguiente se observa una mejora significativa en la asistencia de la población rural (excepción de Costa Rica). Es importante señalar los esfuerzos de todos los países para cerrar las brechas de género, debido que la matriculación escolar entre niñas y niños de pueblos indígenas casi es similar, la situación cambia en las poblaciones rurales, sin embargo, las brechas no son tan altas.

Tabla 4.6

América Latina: Población entre 6 a 11 años que asiste a un Sistema Educativo según el Sexo y Lugar de Residencia

País	Años censales	Asistencia escolar					
		Zona urbana			Zona rural		
		Hombres	Mujeres	Total urbano	Hombres	Mujeres	Total rural
Brasil	2000	91,5	92,4	91,9	62,3	63,1	62,7
	2010	95,3	96,6	95,9	78,5	78,9	78,7
Costa Rica	2000	94,3	93,4	93,8	71,3	70,6	71,0
	2011	92,8	93,5	93,2	87,6	85,9	86,7
Ecuador	2001	90,0	89,3	89,7	86,2	85,3	85,8
	2010	96,3	96,5	96,4	96,0	96,0	96,0
México	2000	91,7	90,7	91,2	90,6	90,0	90,3
	2010	96,4	96,5	96,4	95,1	95,1	95,1
Panamá	2000	87,6	88,8	88,2	77,7	76,0	76,9
	2010	95,5	96,1	95,8	92,0	91,1	91,6
Venezuela (República Bolivariana de)	2001	75,4	78,1	76,7	67,7	68,3	68,0
	2011	86,1	88,7	87,4	72,7	74,9	73,8

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

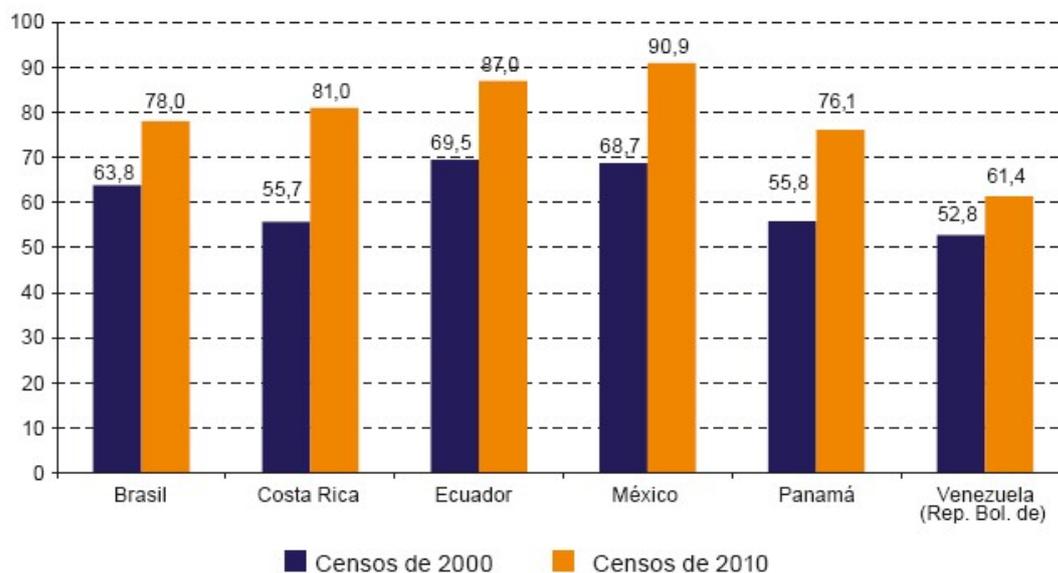
2. Indicador Culminación del Ciclo Primario

Corresponde al porcentaje de alumnos que inicia la educación primaria y la culmina satisfactoriamente, para ellos, analizaremos estudios realizados en poblaciones indígenas y no indígenas en edades comprendidas entre 15 y 19 años. Analizando la información disponible, además del aumento gradual en la

en los estudios realizados en un censo a otro, también se observa un importante aumento en la tasa de finalización de la educación primaria de los jóvenes aborígenes en la región, Costa Rica, México y Panamá han logrado los avances más significativos, aumentando la proporción de graduados de la escuela primaria en este grupo de edad en casi un 20%. Este indicador aumentó de casi 56% a 81% en el primer país, de alrededor de 69% a 91% en el segundo país, y de casi 56% a alrededor de 76% en el tercer país. Sin embargo, según los resultados del último censo realizado en la República Bolivariana de Venezuela, solo 6 de cada 10 jóvenes terminaron la escuela primaria, un aumento de menos del 10 por ciento entre un censo y otro.

Gráfico 4.4

América Latina: Población entre 15 a 19 con Educación Primaria Completa

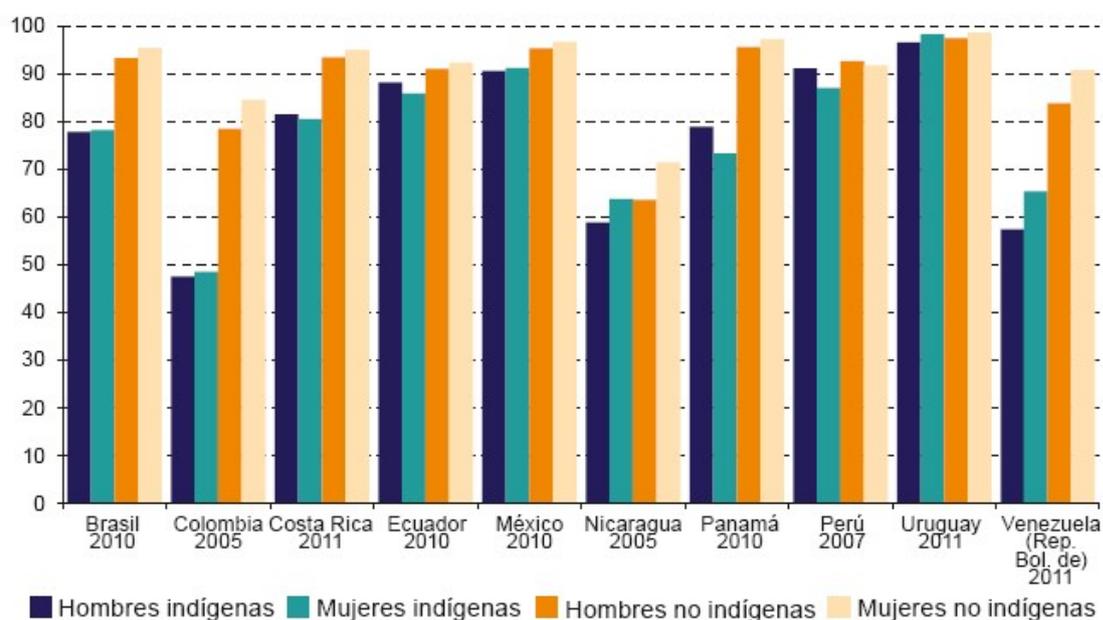


Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

A pesar de los avances logrados durante la última década, incluida la reducción de las brechas de género, persisten desigualdades relacionadas con el origen étnico, las mayores diferencias se dan en Colombia, Panamá y Venezuela, donde la diferencia entre indígenas y no indígenas es de 20 a 30 puntos porcentuales. Las diferencias son menores en Brasil y Costa Rica, y mucho más pequeñas en Ecuador, México y Uruguay. Para Nicaragua, la proporción de jóvenes de 15 a 19 años (sin importar su origen étnico) que completan la educación primaria es muy baja, ligeramente superior al 70%, sin embargo, las diferencias observadas entre jóvenes indígenas y no indígenas son menores que los otros países.

Gráfico 4.5

América Latina: Población entre 15 a 19 con Educación Primaria Completa Según Condición Étnica y Sexo



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Reiterando lo mencionado anteriormente, la residencia urbana o rural es una variable que influye visiblemente en el acceso y la capacidad de permanencia en el sistema educativo, estudios realizados, agrupados por región de residencia, permiten determinar que la juventud rural se encuentra en desventaja frente a la juventud urbana, Con la excepción de Perú y Nicaragua, la desventaja de los jóvenes indígenas es más significativa en las áreas rurales, donde la proporción de graduados de la escuela primaria, es mucho menor que la de los jóvenes no indígenas.

Existen importantes disparidades étnicas y de género en las zonas rurales de casi todos los países, para la brecha de género de Brasil, Costa Rica, Ecuador, Panamá y Perú, las jóvenes indígenas tienen tasas de finalización de la escuela primaria más bajas que los hombres, al contrario de lo que se observa en las zonas urbanas, donde la brecha tiende a favorecer a las mujeres o en algunos casos la brecha entre hombres y mujeres es bastante estrecha. Uruguay es el único país con igualdad de condiciones y la menor cantidad de diferencias por etnia, región y género.

En promedio, las mujeres urbanas indígenas y no indígenas completan con mayor éxito el ciclo de educación primaria, Brasil es uno de esos ejemplos en este país, las mujeres indígenas de las zonas rurales tienen un 69,6% de posibilidades de completar el ciclo, en contraste con el 94 % en las zonas urbanas.

La evaluación de este indicador demuestra la poca probabilidad de lograr una Educación Universal, si este nivel de desigualdad persiste en las zonas rurales, especialmente entre los niños y jóvenes indígenas, por ello, es apropiado implementar nuevos formatos educativos inclusivos y transculturales acordes con los intereses de las poblaciones indígenas. Asuntos como la maternidad temprana, la seguridad de las niñas, la dedicación al trabajo doméstico, la violencia, el desplazamiento forzado y la no importancia de la educación en la mujer, complican mucho más la situación de niñas y jóvenes indígenas en entornos rurales.

Tabla 4.7

América Latina: Población entre 15 a 19 años que asiste a un Sistema Educativo según el Sexo y Lugar de Residencia

País y años censales	Zona urbana				Zona rural			
	Población indígena		Población no indígena		Población indígena		Población no indígena	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Brasil, 2010	92,6	94,0	94,3	96,0	70,5	69,6	88,4	92,0
Colombia, 2005	79,1	77,4	86,5	90,1	38,9	39,3	52,9	62,9
Costa Rica, 2011	92,6	92,4	94,7	95,9	77,2	75,5	90,5	92,3
Ecuador, 2010	87,9	87,4	92,0	93,1	88,2	85,4	89,3	90,6
México, 2000	92,7	93,6	96,2	97,3	88,6	88,9	91,9	94,1
Nicaragua, 2005	77,4	82,2	81,4	86,3	46,4	50,3	41,8	50,5
Panamá, 2010	89,9	87,7	97,2	98,1	75,7	68,2	92,2	95,1
Perú, 2007	95,3	94,1	95,0	94,5	85,5	76,8	82,6	77,7
Uruguay, 2011	96,7	98,2	97,5	98,6	91,9	98,7	96,8	98,4
Venezuela (República Bolivariana de), 2011	62,6	71,9	86,5	92,2	48,7	52,9	63,8	79,2

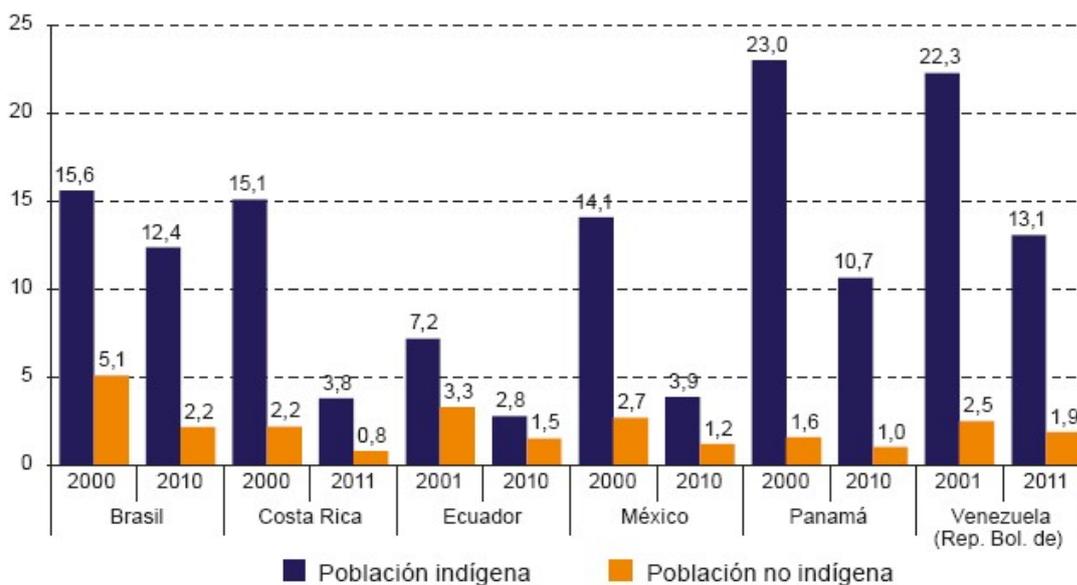
Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

3. Indicador Alfabetización de Jóvenes y Adolescentes

Se observan progresos importantes en la reducción del analfabetismo entre el grupo de 15 a 2 años, en el año 2010, el número de personas analfabetas osciló entre poco menos de 3 y alrededor de 13, correspondiente a Ecuador. Al igual que una disminución en Costa Rica, México y Panamá. Se puede generalizar que el caso de Brasil, Ecuador y Venezuela se comporta como una disminución en el analfabetismo entre los jóvenes indígenas, aunque en menor grado que en la década de 2000.

Gráfico 4.6

América Latina: Tasa de Analfabetismo de Jóvenes entre 15 y 24 Años.



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Resultados de este indicador es una brecha entre las tasas de alfabetización de indígenas y no indígenas bastante grande, a principios del siglo XXI la tasa de analfabetismo entre los jóvenes no indígenas en algunos países llegaba a poco menos de 5%, en la primera década de este siglo esta tasa no superaba el 3%. Para el caso de las poblaciones indígenas Se mantuvo elevado en 2010, con tasas superiores al 10%, dentro del grupo de países analizados, Ecuador es el país con menor brecha étnica.

Analizando ahora los datos de analfabetismo por sexo y lugar de residencia, pone de manifiesto las profundas diferencias étnicas que existen, solo en Nicaragua la situación de grupos indígenas y no indígenas pasa en desventaja para ambos, el comportamiento de los otros países, son tasas de analfabetismo de jóvenes indígenas consistentemente alto.

Gráfico 4.7

América Latina: Tasa de Analfabetismo de Jóvenes Indígenas entre 15 y 24 Años Según Sexo y Lugar de Residencia.

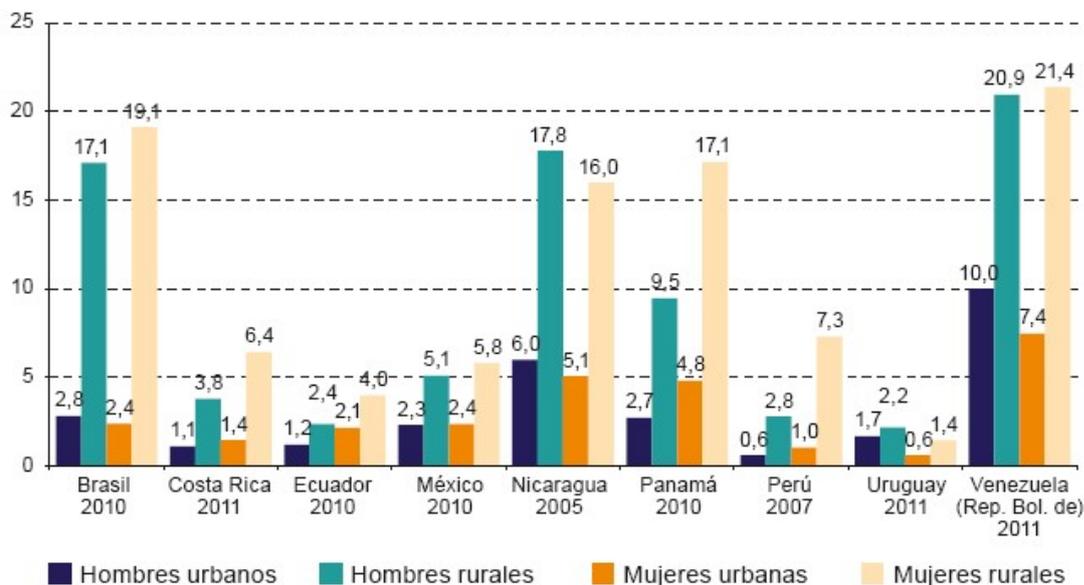
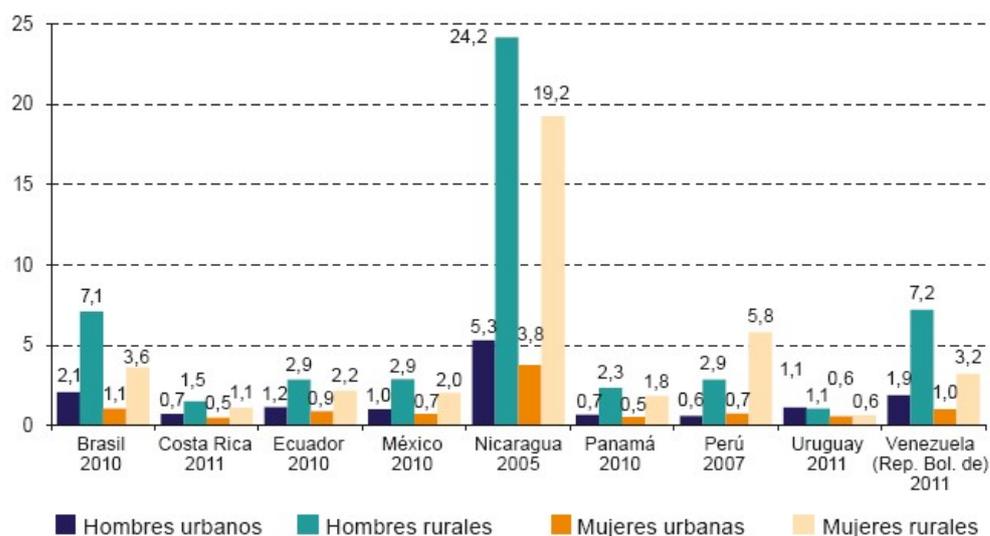


Gráfico 4.8

América Latina: Tasa de Analfabetismo de Jóvenes No Indígenas entre 15 y 24 Años Según Sexo y Lugar de Residencia.



Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Es también evidente las diferencias significativas en función de la zona residencial, en el grupo de jóvenes no indígenas el analfabetismo es igual de mayor en las zonas rurales que en las ciudades, para los jóvenes indígenas las diferencias son más claras. En Brasil, Nicaragua, Panamá y Venezuela los hombres y mujeres indígenas de 15 a 24 años tienen una tasa de analfabetismo de 15 a 20 por ciento en las zonas rurales, a diferencia de las zonas rurales no indígenas de la población, que varía en torno al 7%.

Otro factor que impacta es el crecimiento de la desigualdad, relacionado con las dificultades de la educación de los pueblos indígenas, nuevamente está relacionada con la desigualdad de género. Se observa también, que, en el grupo de jóvenes no indígenas, las mujeres en general tienen mayor nivel educativo que los hombres tanto en las zonas urbanas como en las rurales, lo anterior aplica a excepción de Perú.

Para los pueblos indígenas, la situación varía según el lugar de residencia, por ejemplo, en Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y Perú, las mujeres que viven en áreas urbanas tienen tasas de alfabetización más bajas que los hombres, pero en áreas rurales, la diferencia en la brecha es aún mayor (con la excepción de Nicaragua y Uruguay), lo que muestra claramente que vivir en una zona rural y ser mujer tiene la mayor influencia en las tasas alfabetización en los pueblos indígenas.

Los indicadores analizados muestran que existen avances significativos en la última década, sin embargo, queda mucho por hacer, y los pueblos indígenas aún luchan por acceder al sistema educativo. los datos de los censos muestran que las mayores brechas se encuentran en las zonas rurales, donde el acceso y la permanencia en el sistema escolar es más limitado, especialmente para las niñas y jóvenes indígenas, quienes son más vulnerables.

4.4 Educación Superior en los Pueblos Indígenas

Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), son pocos los jóvenes indígenas que asisten a la educación superior, la brecha de ingreso y permanencia de jóvenes indígenas en este nivel educativo es grande, Uruguay tiene la menor disparidad entre pueblos

indígenas y no indígenas, en contraste con Guatemala y Panamá, donde las disparidades son mayores.

Las principales razones del bajo ingreso a la educación superior son la pobreza, trabajo, la distancia entre las universidades y los lugares de residencia, la mala calidad de la educación primaria y secundaria. Otro factor esta relacionado que estas instituciones apenas contienen elementos culturales propios y cambios orientados al bilingüismo y las relaciones interculturales, a diferencia de lo que ocurre en los niveles de primaria y secundaria. La maternidad y la migración son otros factores que pueden explicar la menor proporción de estudiantes indígenas en la educación superior en comparación con otros estudiantes.

Según el Banco Mundial (2006), a mediados de la década de 2000 también se constató la ausencia de políticas gubernamentales específicas en áreas de educación superior indígena, aunque existían en otros niveles educativos. Por lo tanto, muchos estudiantes no continuaron sus estudios fuera de su lugar de residencia debido a los costos económicos y familiares asociados con la mudanza de sitios actuales.

En la mayoría de las universidades tradicionales, es decir, universidades que no son interculturales o que no incluyen planes para la inclusión de la diversidad cultural, continúa la práctica de la invisibilización de los pueblos indígenas y el impulso de la producción de conocimiento occidental. Condiciones como la falta diálogo intercultural, necesidad de desarrollar políticas adecuadas, inercias y prácticas corporativas limitan mucho más avanzar en este aspecto.

Otros de los problemas observados en el campo de la educación superior, están relacionados con presupuestos insuficientes, de las universidades, además de las dificultades derivadas de la rigidez de criterios aplicados por los órganos gubernamentales responsables del reconocimiento o la acreditación de estos. Otro factor influyente son las dificultades para encontrar profesores y personal con suficiente sensibilidad y recursos técnicos para el trabajo intercultural.

Las cambiantes formas de trabajo en un mundo globalizado, asociado a la rotación de los empleos con los nuevos requerimientos especializados observados en la América Latina, no ha estado en sintonía con los acelerados pasos que exigen los nuevos tiempos (Velasco-2007). La participación indígena en el sistema es menor que la participación no indígena, y ocurre en las principales instituciones técnicas y profesionales, las cuales tienen mecanismos de admisión estandarizados como postulaciones y becas, que contribuyen que su acceso sea menor.

Se debe mencionar que, para los jóvenes indígenas, la educación universitaria suele ser parte de proyectos de cambio colectivo implementados en sus comunidades, además de esfuerzos para superar la pobreza y la vulnerabilidad social, la educación superior brinda una oportunidad para promover el desarrollo en espacios locales y no necesariamente en las ciudades.

Varios países latinoamericanos han implementado medidas para combatir la discriminación en este nivel educativo, como resultado de ello, nacieron instituciones interculturales, cuyos orígenes son diversos, algunos son fruto de iniciativas estatales, como por ejemplo: la red de universidades interculturales de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México; otras han sido fruto de movimientos de pueblos indígenas como: la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay del en Bolivia, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense.

En aquellos países como Bolivia o México, que poseen universidades interculturales o donde prevalece una perspectiva intercultural, la participación indígena en la educación postsecundaria es mayor. En el caso Bolivia, por Decreto Supremo número 29664 de agosto de 2008 se crearon la Universidad Indígena Boliviana Aymara “Tupak Katari”, la Universidad Indígena Intercultural “Apiaguaiki Tumpa” (guaraní y de pueblos de tierras bajas), y la Universidad Indígena de Bolivia Quechua “Casimiro Huanca”, con el objetivo de fortalecer la formación de los pueblos indígenas con una visión intercultural, y de valoración y recuperación cultural.

Tabla 4.8*América Latina: Universidades Interculturales Indígenas Año 2014*

País	Instituciones
Argentina	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen
	Universidad Indígena Intercultural "Apiaguaiki Tumpa"
	Universidad Indígena de Bolivia Quechua "Casimiro Huanca"
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Indígena Boliviana Aymara "Tupak Katari"
	Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay
	Universidad Pública de El Alto
Brasil	Centro Amazónico de Formación Indígena
Colombia	Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella
	Universidad Autónoma Indígena Intercultural
Ecuador	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi"
Guatemala	Universidad Maya "Mayab' Nimatijob'al"
	Universidad Veracruzana Intercultural
	Universidad Autónoma Indígena de México
México	Universidad Intercultural de Chiapas
	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
	Universidades Comunitarias de la Costa de Nicaragua Bluefields Indian y Caribbean University
Perú	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
Regional (Fondo Indígena)	Universidad Indígena Intercultural

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

A pesar de la creación de estas Universidades interculturales, el acceso de los indígenas a las universidades ha sido típicamente difícil, debido a factores como la distancia geográfica, el costo, los sesgos culturales y la pequeña cantidad de indígenas que pueden completar un ciclo escolar. Cuando finalmente obtienen un título universitario, la mayoría de los indígenas se quedan en las zonas urbanas, encuentran trabajo en la economía moderna y se adaptan al estilo de vida de una cultura diferente a la suya, en detrimento de sus comunidades y pueblos de origen.

Desde el punto de vista de los pueblos indígenas, tanto la introducción de una perspectiva intercultural en los institutos de educación superior convencionales, como la creación de colegios interculturales, son elementos claves para implementar cambios en las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas de los países, porque crean un espacio de diálogo entre iguales, de forma simétrica, en el marco de la contribución y el respeto mutuos.

En este orden de ideas, según Mato y otros (2012), la interculturalización de la educación superior es un tema que debe interesar no solo a los pueblos indígenas, sino a todos los sectores de la sociedad, es una condición necesaria para elevar la calidad de la educación superior en los países de la región y aumentar sus oportunidades para aprovechar mejor la diversidad de la población.

La falta de atención de los estudiantes indígenas, por parte de las universidades está ligada a una percepción limitada, de sus ingresos a los mercados laborales, ligada a la percepción de que este tipo de instituciones generalmente tienen un sector productivo limitado a las grandes empresas. De esta manera, no se toma en cuenta a otros actores de las cadenas productivas, como las comunidades indígenas, de donde provienen muchos jóvenes. Además, no hay ventajas especiales para la investigación en ciencias sociales relacionadas con estos pueblos.

En conclusión, América Latina sigue teniendo una gran brecha en el acceso de estudiantes indígenas a la educación superior, lo que afecta la proporción de profesionales indígenas en la región. En relación con la educación promotora de la igualdad y la competitividad (CEPAL, 2000), se ha argumentado que cuantos más años tiene una población de educación adecuada, mayores son sus oportunidades de movilidad profesional y de ingresos, y mayor su seguridad social en el futuro.

Desde el punto de vista de los pueblos indígenas y sus requerimientos educativos, es importante recordar los siguientes puntos:

En primer lugar, se debe asegurar la llamada continuidad de la educación, en el sistema educativo desde los primeros niveles, más allá de la educación universitaria y la especialización; en segundo lugar, velar por la calidad de la

oferta educativa dirigida a la población indígena, especialmente en relación a la importancia de los contenidos según las características culturales de los educandos; en tercer lugar, evitar que los logros obtenidos por un estudiante indígena, especialmente si llega a convertirse en un profesional, se vean afectados por lo que podría llamarse una devaluación educativa, es decir, dado que el promedio de años de escolaridad del conjunto de la sociedad es cada vez mayor, mayores son las exigencias de capacitación que debe enfrentar un estudiante indígena para acceder a un empleo.

Actualmente, una licenciatura de una universidad no es suficiente para ingresar a un campo de trabajo, muchos de ellos requieren un doctorado, esta particularidad de la devaluación de la educación, puede ampliar aún más la brecha entre los estudiantes y profesionales indígenas y sus pares no indígenas. El aumento del promedio de años de escolaridad de los jóvenes en las últimas décadas, en comparación con los obtenidos de sus pares no ha sido suficiente, para mejorar las oportunidades relativas de los estratos sociales pobres, especialmente los indígenas.

Los jóvenes provenientes de familias de bajos recursos, tienen ingresos más bajos que los jóvenes con el mismo nivel educativo, de hogares con mayores ingresos de los pares, es por ello por lo que elevar el nivel educativo es, por tanto, una condición necesaria pero no suficiente para lograr una mayor igualdad.

4.5 Importancia de la Variedad Lingüística en Latinoamérica

Poseer un idioma propio es un derecho y está en el centro de las identidades étnicas de todas las personas. El lenguaje es el aspecto más antiguo de la cultura, una creación compleja que expresa y organiza la cultura misma. El lenguaje contiene muchos núcleos para la filosofía, la cosmovisión, la historia, la política y los aspectos fundamentales para la reproducción de los pueblos. Las funciones comunicativas y cognitivas del lenguaje definen así la construcción de individuos y sociedades, generando procesos de autoafirmación y pertenencia sociocultural.

A pesar de la importancia de la lengua en los territorios indígenas, hasta el día de hoy ha sido sistemáticamente despreciada y perseguida. Solo recientemente se han implementado estrategias para proteger y promover el plurilingüismo. Durante el largo período en que se buscó la asimilación de los pueblos indígenas de América Latina, las lenguas nativas fueron consideradas dialectos inferiores, por lo que era inútil mencionar los derechos lingüísticos.

Si el objetivo es integrar a los pueblos indígenas, en los tiempos modernos y formalmente en sociedades legítimas, entonces los pueblos indígenas pueden optar por preservar su cultura e idioma. Ha existido un debate, sobre si cada idioma indígena debe ser considerado un elemento distintivo del folclore nacional, o un derecho y elemento central en el sostenimiento de las costumbres.

El panorama ha cambiado radicalmente desde el surgimiento de los movimientos sociales indígenas en la región, que se caracterizan por proponer la defensa de la autonomía y los derechos colectivos, el origen de ello fue la creación del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas y la primera Declaración de Barbados de 1971. Estos hitos han sido superados por el nuevo concepto de que los pueblos indígenas tienen pleno derecho a sus identidades, y a la integración de su patrimonio material y espiritual. Es importante señalar que a finales de la década de 1970 y principios de la de 1980, surgió el concepto de "interculturalidad", reemplazando el concepto de "aculturación".

Desde mediados del siglo XX surge la necesidad de una educación indígena bilingüe, relacionada con las lenguas indígenas y se ha ideado en una variedad de formas, con diversos matices y propósitos, buscando inicialmente solo el bilingüismo de transición, con el uso de las lenguas indígenas como herramienta única para acceder a la educación occidental y urbana. Luego vino el bilingüismo del desarrollo étnico, que forma la base de las disertaciones más recientes de las organizaciones indígenas. Paulatinamente, los estados y sus políticas públicas, donde existen, han reconocido oficialmente las lenguas indígenas como una forma de percepción de las personas.

Así, la existencia de muchas lenguas indígenas en América Latina hoy se debe a la preservación, supervivencia y expansión creativa de muchas lenguas indígenas en la región (Mosonyi-1998). Hoy existe consenso en que el lenguaje es un componente central del desarrollo colectivo de los pueblos. Es un sistema

complejo de símbolos, que posibilita la construcción de interrelaciones socialmente activas, en las que cada individuo valora simbólicamente toda la cultura a la que pertenece.

Por lo tanto, no hay un solo elemento en la vida de las personas que no tenga un sistema lingüístico equivalente. La organización familiar, la actividad económica, todos los elementos materiales e inmateriales colectivamente representados, los mitos y símbolos en varios lenguajes y las vivencias forman parte de las líneas maestras que se traducen al pensamiento y al lenguaje. De allí surge la idea de que un pueblo que no practique su lengua, para evitar ser discriminado desaparece como cultura, por ello el derecho a practicarla es coherente con un deseo de perpetuar la cultura a la que se pertenece. En muchos países latinoamericanos, después de la creación de los estados-nación, se prohibió el uso de muchas lenguas indígenas, porque sus ciudadanos debían convertirse en "castellanizar" a la población.

Los derechos de los pueblos indígenas ya no se cuestionan, y la mayoría de los países en el región ya han incorporado a sus ordenamientos jurídicos y constitucionales los establecidos por las Naciones Unidas, enfatizando su relevancia, destacando el papel de la mujer en la transmisión de la cultura y, por tanto, del idioma. Hay un total de 826 pueblos indígenas en América Latina, cada uno con una expresión regional de su situación étnica en términos de aspectos políticos, económicos, sociales y culturales. Un ejemplo de esto es cambiar el nombre del mismo idioma utilizado en dos regiones diferentes.

La diversidad de los pueblos y comunidades indígenas también se refleja a nivel sociolingüístico (UNICEF-2009). Los pueblos indígenas están muy involucrados en las actividades de sus países y en el mundo global, el desplazamiento forzado (debido a las condiciones violentas en sus territorios y mejores oportunidades laborales) ha originado una realidad multilingüística de los pueblos y comunidades.

También es relevante la existencia de lenguas transnacionales, como el aymara y el quechua. Según UNICEF (2009), las lenguas más habladas en América Latina a finales de la década de 2000 eran el náhuatl, el quechua, el guaraní, el aimara, el maya y el mapuche. Sin embargo, el panorama regional y de lenguas indígenas es complejo y diverso. De hecho, América Latina es la

región con el mayor número de familias lingüísticas del mundo, excluyendo las lenguas aisladas y no contactadas (UNICEF-2009). A principios de este siglo, 44 pueblos indígenas usaban el castellano como única lengua y 55 pueblos indígenas hablaban solo portugués. Sumado a lo anterior, un dato clave de este estudio es que un gran porcentaje de las lenguas indígenas de la región se encuentran en riesgo de extinción.

La situación en que los pueblos indígenas de América Latina se han integrado a la modernización y globalización, ha contribuido a la pérdida paulatina de sus lenguas y dialectos, o de su carácter de lenguas maternas. Del mismo modo, como señaló el Relator Especial, el conocimiento de las culturas y lenguas indígenas es escaso, y en algunos casos incluso ignorado, entre los docentes de educación primaria, secundaria y postsecundaria. Este último aumenta con el logro educativo y por lo tanto constituye un obstáculo para el pleno ejercicio de los derechos indígenas (SITEAL-2011). En este sentido, un estudio reciente de SITEAL encontró que, en 11 países de la región, con excepción de Guatemala y Paraguay (63,6% 55,6%), la proporción de niños que hablan una lengua indígena en casa y se les enseña en su lengua materna es baja, siendo desfavorecidos frente a los pueblos no indígenas.

El mismo estudio muestra que estas desventajas se reflejan en el rendimiento escolar, en los niños aborígenes. Luego, ahora surge el aspecto de revivir la lengua materna, especialmente a nivel del proceso educativo y del aprendizaje en edad escolar. En este sentido, la recomendación de la agencia de la ONU es promover la interculturalidad y el bilingüismo en todos los niveles educativos.

Por lo tanto, la acción del gobierno se dirige a la implementación de planes y programas de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, para algunos autores esto representa un problema, ya que la escuela asume toda la responsabilidad de este proceso y externaliza todos los demás procesos de comunicación, especialmente los de los estados (en su mayoría monolingües).

Por lo tanto, no solo es traducir el contenido occidental a las lenguas indígenas, sino también expandir los enfoques educativos para incluir a los pueblos y las experiencias indígenas, y traducir esos contenidos en espiritualidad, ciudadanía, género, interculturalidad, combinado con un enfoque

de diálogo intergeneracional, la educación intercultural y bilingüe es clave, ya que las culturas e identidades indígenas se conocen a través del lenguaje. De esta manera, tanto los pueblos indígenas como los no indígenas aprenden sobre aspectos fundamentales de su cultura y cosmovisión.

4.6 Programas y Políticas en Materia de Educación

Los programas que se han ejecutado en el continente, para impulsar el acceso de los niños de los pueblos originarios, a la educación igualitaria e universal son bastantes diversos. Se debe reconocer las acertadas estrategias de las Naciones Unidas, en incorporar la diversidad lingüística y las culturas de los pueblos nativos en los mencionados programas, no menos importante, han sido las iniciativas de los pueblos en beneficio de una ambiente de interculturalidad real.

Se impulsa también un viraje en la forma de tratar el tema de la educación primaria y secundaria, se podría decir que aproximadamente en casi toda Latinoamérica. Bajo este aspecto, tiende a incluir un ámbito intercultural, con varias complejidades, profundidad, alcance. Lo importante aquí, es promover programas de educación intercultural bilingüe, como fundamento de estas acciones, que persigue lograr la promoción de los derechos de los pueblos indígenas, además de asegurar su acceso a la educación formal. Es importante, diferenciar que estos programas, se ejecutan en realidades distintas, según su contenido se puede generalizar en:

- programas de rescate y uso de las lenguas.
- programas de formación de profesionales bilingües y especialización de docentes en aspectos de la interculturalidad.
- programas dirigidos a obtener diseños curriculares orientados a las políticas educaciones nacionales con una visión intercultural.
- programas que impulsan la incorporación de tecnologías de la información. Estos programas van orientados mayoritariamente la ecuación primaria y secundaria, además que se dirigen a los indígenas y no a toda la población, esto no refleja una profundidad de la visión intercultural.

4.7 La Educación Intercultural Bilingüe

De lenguas que se hablan en el mundo, una sexta parte se habla en América Latina, correspondiendo la mayor diversidad a la Amazonía, en este marco, las asimetrías que caracterizan la relación entre las comunidades indígenas y las comunidades nacionales de los distintos países de la región crean situaciones de desigualdad entre pueblos y culturas, y entre sus respectivas lenguas, por lo que predomina una lengua sobre la otra.

Esto afecta los derechos de los pueblos indígenas y conduce a la falta de reconocimiento de las culturas indígenas, en los sistemas educativos de varios países. En este contexto político, la interculturalidad en la educación ha surgido como una estrategia para abordar la diversidad cultural existente. La educación intercultural está diseñada como un enfoque que reconoce el valor de la diversidad, como un elemento integral y enriquecedor de un aprendizaje rico y de calidad.

La mayoría de los movimientos indígenas son interculturales en el campo de los derechos humanos universales, y en este sentido demanda implementar políticas en relación con el derecho internacional y sus diversos instrumentos. Como el convenio 169 de la OIT y la Comisión de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, sobre el derecho a la propia vida cultural y al uso de la propia lengua (artículo 27 No. 169 del mencionado Convenio de la OIT).

A través de un enfoque intercultural, se busca transformaciones sociales que vean las culturas por igual, pero persisten desventajas de los pueblos indígenas. En América Latina existen dos enfoques de la política educativa intercultural. Un enfoque modernista que promueve el acceso indígena al control del código cultural dominante, para proteger los derechos indígenas, y un enfoque posmodernista que busca la igualdad de trato, de las diferentes culturas y lenguas con las que entra en contacto. Por lo tanto, se debe abordar las consecuencias de la colonización en el área de las habilidades, pero también redefinir las relaciones hasta ahora desiguales entre los pueblos indígenas y las sociedades de los estados en los que viven estas personas.

Como tal, la política de educación intercultural está relacionada con las demandas políticas en el campo de los derechos humanos y, en última instancia, facilitada por las propias organizaciones indígenas. Como resultado, las respuestas relacionadas con la educación intercultural, desde las políticas públicas locales varían, dependiendo de las realidades de cada pueblo indígena y en tanto se relacionan con contextos socioculturales diferentes, específicos y difíciles de estandarizar, en función de factores nacionales y de sus respectivas situaciones socioeconómicas y políticas.

En los continentes donde hay países caracterizados por una fuerte presencia estatal, y aquellos donde es menos prevalente, la política de educación intercultural está finalmente influida por esta misma dicotomía. En efecto, existe una notoria contradicción entre lo que se proclama a nivel de política pública de la educación intercultural y lo que finalmente se aplica en relación con mandatos internacionales como el Convenio 169 de la OIT.

El carácter multifacético de la interculturalidad en América Latina está en el trasfondo de la diversidad, también de respuestas educativas interculturales desplegadas en los distintos países, y se entrecruza con diferentes estatutos normativos, concepciones teóricas, metodológicas, y marcos institucionales, así como con una diversidad de contextos sociopolíticos, que determinan finalmente la forma, la intensidad y la profundidad de las políticas educativas interculturales, tanto en el nivel declarativo como en el de la práctica observable.

De allí, entonces, se derivan las dificultades que conlleva ofrecer un análisis global de la situación de la educación intercultural en la región, así como también el carácter inconducente de exponer la situación de cada país por separado sobre la base de la especificidad de cada contexto particular.

Si se considera el ámbito de la educación superior y de la formación de especialistas en educación intercultural, uno de los mayores déficits observados en la región, se comprueba que solo en 11 países existen programas de formación superior en esta materia. En un estudio del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), se identificaron 50 experiencias, que no constituyen un conjunto

homogéneo y presentan diferencias entre sí, aunque comparten algunos rasgos (Mato-2012).

En el mismo estudio, se señala que muchos de los avances resultan ser más significativos en el nivel normativo, que en el de las realizaciones prácticas (Mato-2012). Si bien ha habido un aumento en los programas de becas, y el establecimiento de cupos especiales para el acceso a la educación superior de los pueblos indígenas y afrodescendientes, ofrecidos ya sea por universidades públicas o por instituciones privadas y cooperantes, estos programas siguen siendo desiguales.

Todavía estamos muy lejos, del próximo paso de incorporar el conocimiento indígena en programas de capacitación culturalmente relevantes, e involucrar a la sociedad en su conjunto con una perspectiva intercultural. En efecto, la mayoría de las instituciones de educación superior de la región, se comportan como si los pueblos indígenas y afrodescendientes no existieran.

Capítulo 5

Breve Repaso del Sistema Educativo del Perú

5.1 Las Poblaciones Indígenas y las Políticas Educativas en el Perú

Desde la época colonial, la presencia de minorías étnicas en el Perú ha sido casi eliminada del debate político y de la política social, la condición del modelo estatal establecido fue el de un estilo de uniformidad y unidad nacional, impulsando un tipo de identidad nacional.

La idea de homogeneización cultural y nacional se basó en un proyecto “asimilacionista” de los legisladores, con la idea de una sola nación, una sola cultura, lengua e identidad, que se rige por una sola ley y ordenamiento jurídico, pero la existencia de pueblos indígenas desafiaba este modelo de homogeneización nacional. A partir de la independencia del Perú en el año del 1821, se abandonó el modelo de creación de un Estado- Nación y comenzó a discutirse la necesidad de respetar las características y particularidades de cada región del país.

A principios del siglo XX, la situación desfavorable de los diversos pueblos indígenas del Perú acentuó las discusiones de intelectuales representativos de gran parte de la sociedad, quienes conformaron el denominado movimiento indigenista. Las primeras voces de protesta contra esta situación indígena dieron lugar a la organización de varios congresos y encuentros nacionales e internacionales, con la participación de diversos sectores sociales, incluidos los pueblos indígenas.

Según lo anterior, surge el primer Congreso de Indios realizado en 1940 en Pátzcuaro México, y años después al primer Congreso de Movimientos Indios realizado en 1980 en Ollantaytambo Perú, donde diversos pueblos indígenas exigieron los derechos de sus naciones y propusieron algunas estrategias de acción para solucionar los problemas con los que han estado involucrados durante tantos años. En los cuarenta años transcurridos entre estos congresos, el

discurso indígena se centró en la homogeneización nacional, por un lado, y la integración de las culturas indígenas en la sociedad nacional por el otro.

El rol de los pueblos indígenas como objetos de estudio ha estado en el centro de las políticas indígenas, desarrolladas por los no indígenas para diversos pueblos indígenas (García-Segura-2014). Sin embargo, diferentes corrientes de pueblos indígenas y sus antecesores de diferentes partes de la sociedad comenzaron a exigir un lugar para estos grupos en una sociedad nacional inclusiva. Además, se procuró que estas prácticas, no se convirtieran en discriminatorias, ni anularan la diversidad lingüística y cultural nacional, ya que eran una fuente importante de definición de la ciudadanía peruana.

Por otra parte, el papel de los pueblos indígenas como sujetos activos, en diversos movimientos indígenas, se ha caracterizado por su participación directa en diversas instituciones y organizaciones, que están enfocadas en exigir la participación de los pueblos originarios en todos los ámbitos del Estado - Nación. Su participación en los movimientos sociales se centra en el tema de la agricultura. Los indígenas identificados como campesinos vieron sus tierras arrebatadas por los caciques, terratenientes, burguesías agrarias y corporaciones internacionales, tierras donde los pueblos indígenas reproducen su cultura, su identidad, sus relaciones materiales de existencia.

Por eso se destaca la participación indígena en las movilizaciones de 1969, ocurridas en Perú durante el gobierno militar de Alvarado. Estas luchas llevaron no sólo a la consolidación y nueva distribución de las tierras, sino también al fortalecimiento del programa político, instrumento de lucha de los pueblos indígenas, así como al incremento de la participación política y la formación de instituciones, y organizaciones para proteger sus derechos individuales y colectivos como miembros iguales del estado nación.

Los estudios indígenas peruanos describen la política indígena, por un lado, como el estudio sistemático de las culturas y sociedades indígenas; y por otro lado como análisis de la historia política del estado de las sociedades indígenas. Esto se refiere, a un pueblo indígena caracterizado por dos vías de acción: como idea antropológica desarrollada por pueblos indígenas llamados científicos, como Mayer y Castro de Pozo en Perú; y otro llamado indigenismo político, más relacionado con escritores como Mariátegui y Haya de la Torre en

Perú. En el primer caso, el problema del indígena es visto como un problema del autóctono y en el segundo caso como un problema económico del campesino.

La lucha por la pluralidad y la concreción de proyectos étnicos, como elementos centrales de los planes nacionales de desarrollo son, por tanto, el resultado de esas luchas, además de requisitos y herramientas para la concreción de una nueva visión para el pueblo indígena. Convirtiéndola en políticas para motivar y apoyar a estas poblaciones originarias, en lugar de estrategias para dictar objetivos y proyectos creados por una sociedad dominante no indígena.

En el siglo XX, la visión indígena moderna condujo al desarrollo de políticas indígenas, donde el enfoque no está en la asimilación, sino en la integración de los pueblos indígenas en una sociedad nacional que respete sus características y valores culturales. Incluso va un paso más allá, apoya el desarrollo integral de estos pueblos, que incluye no solo la economía, sino también otros relacionados con la salud, la nutrición, la educación, la gestión ambiental, la justicia, la igualdad de género, la participación democrática en sus actividades.

Finalmente, se destaca la atención de diversos gobiernos a la planificación de políticas dirigidas al sector rural, como resultado de diversos movimientos de reivindicación, así lo demuestran los programas de educación rural dirigidos a pueblos indígenas y zonas rurales, en Perú, cabe señalar las propuestas de Educación Rural de Valcárcel como ministro de educación en 1945.

De igual manera, el Centro de Antropología Amazónica y Aplicación Práctica (CAAAP), colaboró en el desarrollo e implementación de proyectos educativos en la Amazonía. Por otra parte, el Ministerio de Educación, en conjunto con otras instituciones nacionales e internacionales, también ha desarrollado planes, programas y proyectos para abordar la educación intercultural bilingüe, que tienen diferentes efectos en las zonas rurales donde se concentra la mayoría de los pueblos indígenas.

5.2 Transición de Educación Para Campesinos a Educación Bilingüe Intercultural en Perú

En el Perú, al inicio de la República, el interés por la educación pública se manifestó a través de las diversas constituciones y órdenes ministeriales. Así, la primera constitución de 1823 estipulaba que el Congreso dictaría todos los aspectos necesarios para la educación pública, bajo planes definidos e instituciones apropiadas, para la conservación y promoción de la formación intelectual, y para el estímulo de los que se dedicarían a la carrera de la literatura; Asimismo, agregó que la educación es una necesidad universal y la república se la debe a todos sus individuos.

Sin embargo, el estado tenía severas limitaciones políticas y financieras para la educación pública, lo que completó la disposición de la constitución de 1828, que le dio mayor importancia a la educación y declaró que era deber del Congreso proveer Planes de Educación General e Instrucción Pública, además de promover el progreso de las artes y las ciencias, cuya ejecución estaría controlada por comisiones departamentales.

En esa constitución de 1828 se incluyó la educación básica obligatoria y gratuita, posteriormente en el 1840 se crearía la Dirección de Educación Primaria, que definiría los niveles educativos de la época: educación básica y educación superior. El modelo educativo presentado se caracterizó teóricamente por un carácter democrático, pero en la práctica predominó la educación colonial, o educación como privilegio de clase, en la que se marginaba a los negros e indígenas.

A finales del siglo XIX y principios del XX se desarrollaron diversos proyectos de leyes, reglamentos de educación y formación para reducir el analfabetismo en el país, manteniendo la idea de una educación igualitaria para todos, con un carácter tripartito, con los niveles de educación básica, educación media y educación superior, existente hasta nuestros días. Sin embargo, fue recién a mediados del siglo XX, que la educación rural comenzó a ser utilizada como modelo educativo alternativo, para aquellos alumnos que no viven en la ciudad y tienen necesidades educativas especiales.

Como se indicó anteriormente, la ruralidad generalizada de este grupo poblacional hizo de la escuela rural una herramienta necesaria para atender a la población indígena, y satisfacer sus necesidades básicas, e impulsar los centros de proyectos de desarrollo rural. Sin embargo, esa escuela rural no era más que una transición de una escuela urbana con los mismos programas, organización, formación docente, que se reconocía como rural, sólo por la ubicación de las escuelas. Además, estas escuelas se caracterizaban por la falta de fondos y recursos.

A mediados del siglo XX nació un fuerte movimiento indígena, que penetró en diversas formas de la sociedad, en especial desde las esferas académicas y artísticas del interior del país, con atención al sur andino, se sintió un renacimiento nacional, orientado a la recuperación de los valores y manifestaciones de pueblos originarios. Podemos destacar el personaje de Valcárcel, quien defendía que los pueblos indígenas no deberían ser incluidos en la vida civilizada, sino la civilización occidental, debería ser incluida en la vida de este grupo de personas, que influyeron brillantemente en la cultura universal.

Aquí el debate se centra, en cómo debe ser la educación indígena, entonces podemos encontrar dos posiciones opuestas para esta suposición; por un lado, los que defendían una visión aristocrática de la cultura y la educación, como Deustua; por el otro, quienes veían en la educación un medio de liberación y redención de los pueblos indígenas, primer discurso indígena de finales del siglo XIX y principios del XX.

Una posición intermedia, defendida por González de Prada, Mariátegui, Encinas, fue creer que el principal problema no estaba en la educación, sino en la base económica, sociales y políticos que oprimen a los pueblos indígenas y exigen una educación, acorde a las características y necesidades de las poblaciones rurales definidas como indígenas. Este debate influyó en la política educativa implementada en ese momento, en la expansión y desarrollo de las escuelas en las zonas rurales. Ejemplo de ello fue la propuesta de José Antonio Encinas para una nueva escuela en la sierra de Puno y núcleo de escuela campesina de Valcárcel.

En la década de 1940, Valcárcel en el Perú, firmó juntamente con el ministro de Educación de Bolivia, un plan de educación indígena entre los dos estados, que se concretó como la formación del plan de educación indígena entre los dos estados, el cual se concretó como el origen de los núcleos campesinos. Los diversos proyectos educativos de esta época y de la década de 1960, se caracterizaban bajo el modelo de desarrollo comunitario, que buscaba promover aquellas herramientas que apoyaran y lideraran el cambio en las comunidades y grupos tradicionales, de manera que se entendieran que la tradición y la modernidad eran dos polos mutuamente excluyentes en el continuo del desarrollo.

La escuela fue entonces vista, como uno de los mecanismos que posibilitaron el cambio, la modernización y la integración nacional, sin embargo, este modelo de escuela fue una debilidad para los pueblos indígenas, porque impuso valores y comportamientos, ajenos a su cultura, lo que generó aislamiento y condujo a la destrucción de los pueblos indígenas.

Con la revolución de 1968, la reforma educativa y el cambio radical de las estructuras existentes en el país, se cuestiona el dualismo educación rural y educación urbana. Esto se refleja en la Ley de Educación General de 1972, que cambió la percepción de la educación en las áreas rurales, debido a la discriminación asociada a ella, como educación de segunda clase. Además, esta reforma educativa, quería eliminar las diversas diferencias entre: la educación primaria, la educación secundaria, la educación técnica, entre otras.

Asimismo, la propuesta educativa tuvo en cuenta por primera vez (al menos durante la discusión), la realidad multicultural y multilingüe del Perú, fomentando la revalorización de las culturas hasta entonces reprimidas, la reivindicación de Túpac Amaru, el primer seminario bilingüe la Ley de Educación, la Ley oficialización del quechua.

5.3 Transición de Educación Rural Indígena a Educación Intercultural Bilingüe

La Ley General de Educación aprobada en 1972, definió gradualmente los instrumentos políticos, que guiaron el desarrollo de iniciativas para la educación bilingüe, un ejemplo de esto fue la ley aprobada en 1973, que reguló la educación bilingüe y estableció la plena implementación de la educación bilingüe en la escuela primaria, la formación de maestros, el desarrollo curricular, el material didáctico y todos los controles de las escuelas.

Si bien todos estos esfuerzos tuvieron su impacto, aún hoy es posible observar cómo la educación rural y la educación indígena son aspectos similares, además, estos proyectos no se consolidaron con los gobiernos de Morales Bermúdez (1975-1980), Belaúnde (1980-1985) y Alan García (1985-1988), quienes decidieron no avanzar en la política de educación bilingüe.

Sin embargo, las propuestas concretas de educación bilingüe en el Perú comenzaron incluso antes de la entrada en vigor de esta ley, ya que existen varios proyectos de educación bilingüe en la región amazónica. En particular, se estableció un sistema de educación bilingüe en la selva en 1952, en colaboración entre el gobierno peruano y el Instituto de Idiomas de Verano (ILV), para organizar un curso de alfabetización en personas de la selva peruana. En 1927, South American Indian Mission (SAM), donde el Instituto de Idiomas de Verano (ILV) también pertenecía, el cual estableció su sede en Iquitos, focalizando su trabajo en el plano escolar. Esta y otras propuestas de educación bilingüe que se implementaron no recibieron el apoyo oficial de las distintas instituciones educativas, pues sólo les interesaba difundir el español como única lengua del estado peruano.

Así, la educación dirigida a la población indígena se denominó inicialmente educación bilingüe y luego bilingüe bicultural, porque además de las lenguas en cuestión, también existía contactos entre culturas, en este caso pueblos indígenas y la cultura europea occidental. Luego, el debate se centró en si una persona puede ser bicultural y también bilingüe, después de varios eventos y foros de discusión, se decidió proponer un nuevo nombre para esta educación: educación intercultural bilingüe.

Junto a estos avances, hay que sumar lo que proviene de los estudios antropológicos, que reconocieron la diversidad cultural, el dominio de una cultura sobre otras, y la necesidad de un “diálogo de culturas” en igualdad de condiciones. Los debates educativos, no solo se centraron en las grandes ciudades, también en las afueras de la sierra o la selva, con el de sus políticas sociales, para atacar el analfabetismo en todo el país.

Además, otros objetivos se centraron en proyectos de reforma educativa, en las zonas rurales y la Amazonía, como la revalorización de la diversidad cultural, la necesidad de adaptar la educación a las necesidades y condiciones específicas de las poblaciones rurales e indígenas, y el respeto a la lengua y la cultura de estas poblaciones. Gran parte de los proyectos educativos surgieron de propuestas de organismos nacionales: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad Femenina y extranjeros, ILV, Banco Mundial, y pocos fueron iniciados por el Estado, sobre todo por la ausencia de una política educativa nacional, que tome en cuenta a los sectores rurales e indígenas del país. Esto condujo a la dependencia financiera y al hecho de que los proyectos no fueran considerados parte del sistema educativo peruano después de su implementación.

Desde la década de 1990, la Educación Intercultural Bilingüe se ha integrado al sistema educativo nacional, que responde a la necesidad y derecho de los pueblos indígenas, de recibir una educación de calidad acorde a sus realidades sociales, lingüísticas y culturales, y es capaz de responder a las exigencias de la globalización, actualmente está respaldado, por leyes nacionales, acuerdos y convenios internacionales, suscritos y ratificados por Perú.

5.4 Modelo de Educación Intercultural Bilingüe en la Actualidad

En la política educativa planificada por el Ministerio de Educación del Perú, se establecieron lineamientos y objetivos especiales, para atender la diversidad cultural y lingüística propia del país. En este sentido, se han elaborado una serie de planes, programas y proyectos para abordar las carencias identificadas.

Así destacamos algunos proyectos como, el Programa de Educación Rural y Formación Magisterial y el Plan director de Alfabetización 2002-2012, de igual forma el Ministerio de Educación, presentó la Estrategia de Integración de los Pueblos Indígenas, en el Proyecto de Educación Rural, en el marco de la Educación Rural y Formación Magisterial. La primera etapa de este proyecto, fue un diagnóstico de la situación educativa de niños y niñas de diferentes departamentos del Perú, con la colaboración de representantes de organizaciones indígenas andinas y amazónicas, asociaciones comunitarias, asociaciones y organizaciones regionales, profesores bilingües, organizaciones no gubernamentales, universidades, expertos en educación intercultural y bilingüe, representantes de la Comisión de Educación del Congreso de la República, representantes de la Defensoría del Pueblo y del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Humano.

En una segunda fase, se analizaron las políticas y estrategias de la Educación Intercultural Bilingüe, su tema central fue la discusión de su política, centrándose en los siguientes conceptos: interculturalidad, currículo, formación y capacitación docente, materiales, investigación, educación inicial y primaria, educación secundaria, educación de adultos, gestión y organización. A través de este proyecto se han beneficiado diferentes escuelas de la región andina y amazónica en diferentes niveles y formas de educación, principalmente escuelas indígenas. Para implementar esto, se conformó un grupo técnico integrado por miembros de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) y la Coordinación de Desarrollo Educativo Rural (ODER) y otras dependencias y departamentos del Ministerio.

La implementación de esta estrategia, para la inclusión de los pueblos indígenas en el proyecto de educación rural, requiere que muchos beneficiarios presten atención a la educación, mediante el desarrollo de materiales didácticos de calidad, pedagógicos, lingüísticos y culturalmente pertinentes, además de la formación de docentes, para lograr resultados adecuados, que responde a las demandas, necesidades de las comunidades y los idiomas a través de diversos planes de estudio.

Además, es un desafío a la educación nacional en las regiones rurales, cuyos lineamientos se enfocan en fortalecer esta y ampliar la educación intercultural bilingüe. Otro proyecto educativo presentado por el ministerio fue un programa que responde a las necesidades de alfabetización nacional, que

proponía un currículo básico para atender a la población analfabeta de más del 12 por ciento en el Perú. La alfabetización de jóvenes y adultos, en estas regiones, se concentra mayoritariamente en la población indígena debido a los mayores índices de analfabetismo y la pobreza.

En los últimos años, es posible destacar la implementación y puesta en marcha de diversos planes, programas y proyectos encaminados a mejorar la calidad de la educación para todos los peruanos, y así promover la formación y fortalecimiento de la ciudadanía en armonía con el entorno. A través del Plan Nacional de Educación (2005-2015), se busca trabajar desde una perspectiva intercultural. En este sentido, los objetivos son: ampliar y desarrollar programas de educación bilingüe intercultural de calidad, en los niveles de educación primaria y secundaria, fortalecer la formación docente para una educación bilingüe intercultural de calidad, especialmente en las regiones de lengua originaria.

Estas propuestas de acción surgen luego de un análisis de las necesidades educativas en el país, debido al limitado éxito de diversos programas educativos, por ello, se han identificado algunos indicadores, que se utilizan para evaluar de la eficacia o ineficacia de las medidas implantadas.

De igual forma, se presenta el Proyecto Nacional de Educación 2021, la educación que queremos para el Perú, en este caso, el Consejo Nacional de Educación propone lineamientos para el futuro de la educación nacional: interculturalidad y reconocimiento de la diversidad cultural. Así, en educación básica, se enfoca en aprendizaje de calidad para todos, atención a la primera infancia, educación rural de calidad, atención culturalmente pertinente, desarrollo profesional de los docentes y gestión descentralizada de la educación.

En cuanto a los aprendizajes, el plan afirma que la clave está en niños cuya lengua materna, en este caso el quechua, el aymara la lengua amazónica, aprendan sobre su cultura en su propio idioma y en español, acortando las brechas existentes. También incluye una perspectiva intercultural, dentro de un enfoque educativo, aplicado para construir relaciones que promuevan la inclusión, respetando las diferencias y la unidad en la diversidad. Si bien este plan se enfoca en lograr la educación primaria universal, promover la igualdad de género, la autonomía de las mujeres no presenta un modelo educativo que se

centre en los problemas causados por las deficiencias de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en todas las regiones.

En el Plan Estratégico Sectorial Plurianual (2016-2021), establece una nueva estrategia de intervención, para ampliar el alcance de los servicios educativos de calidad, a las poblaciones excluidas del sistema, lo que requiere el desarrollo sistemas interculturales, para los pueblos quechua, aymara y amazónico, con la finalidad de aprender tanto su idioma como el español.

Capítulo 6

Análisis Crítico de la Educación Intercultural Bilingüe del Perú

6.1 Reformas y Políticas Educativas

Los intentos de reformar el sistema educativo de Perú se han caracterizado por no materializarse como cambios significativos en el aula, o el contexto en el que finalmente deberían haber ocurrido. Los cambios en las prácticas educativas fueron más bien el resultado, de la acumulación de cambios y la inclusión de algunas innovaciones, aunque no fue posible eliminar formas obsoletas de educación. Por lo tanto, el panorama general de la educación en el Perú es un tradicional y obsoleto, que necesita una reforma o modernización urgente. Por estas razones, se puede concluir que el sistema educativo a nivel nacional no ha cambiado fundamentalmente, y la tarea por delante es su completa renovación.

En gran parte por esta dolorosa visión de la educación, todo gobierno ha sentido la necesidad de formular un nuevo proyecto educativo, lo que muchas veces significa abandonar cambios en el proceso o volver a enfoques ya existentes. Todo gobierno produce nuevos dispositivos con relación a la educación pública; Sin embargo, la ineficiencia del servicio que brinda el sector educativo aún es constante. Para justificar el déficit presupuestario y la priorización de otros sectores como la vivienda, el transporte y las comunicaciones, la industria y el turismo, a lo que se suma el aumento constante del presupuesto de defensa para solucionar conflictos externos, internos o desastres naturales. El monto destinado a la educación siempre ha sido insuficiente para soportar incluso cambios parciales, por limitados que sean.

Los asuntos de la asignación presupuestaria, es central porque expresa el interés real de los gobiernos en el desarrollo de la educación. El débil impulso al desarrollo de la educación y las limitadas asignaciones presupuestarias se explican por la falta de voluntad política de las clases dominantes, que no tienen interés directo en la educación pública. Es claro que el bajo nivel educativo del país no afecta directamente a las élites, pues ellas resuelven sus necesidades educativas fuera de la educación pública a través de la educación privada. De hecho, luego de que se hiciera evidente el deterioro de la educación pública en la década de 1950, la élite se desplazó hacia escuelas religiosas establecidas para

acomodar a estos sectores sociales, y sintomáticamente hacia escuelas y colegios creados por y para colonias extranjeras. Esto renueva la aristocracia de la educación de élite en el Perú por su carácter excluyente, colonial y extranjero.

El hecho de que grupos dirigentes y también sectores altos o distinguidos de la clase media, resuelvan de esta manera sus intereses educativos afecta directamente al sistema educativo y la sociedad peruana. Primero, la élite que estaría llamada a proteger el nivel de unidad ideológica y cultural del país, utilizando, entre otras cosas, la instrucción pública, no lo intenta, porque se limita a las instituciones privadas.

En segundo lugar, considerando la indiferencia de las élites hacia la educación pública, se la deja al azar, a las situaciones, sin recursos políticos ni financieros, relegando la educación pública al margen de todo el proceso de desarrollo.

Tercero, existe un vacío de poder en el sector educativo, porque la élite no puede ser reemplazada. Esta forma de estructurar el poder, en el campo de la educación explica la dificultad de llegar a consensos sobre el terreno y da lugar a tantas propuestas como intereses, aunque sea temporalmente, o que las diferencias correspondan a interpretaciones o visiones, que a veces requieren solo asuntos privados y no de interés público. Tal situación se manifiesta como una demanda de un acuerdo educativo nacional y un esfuerzo del Estado, y la sociedad civil para definir lineamientos educativos, que se expresen en actividades sustentables, que provoquen un verdadero cambio en la educación.

En cuarto lugar, la educación privada de élite alcanza una alta calidad, de tal manera que profundiza la estratificación de la sociedad peruana, el paso por determinados centros educativos es símbolo de diferencia, y la pertenencia a determinados sectores de educación, origina que las personas sean juzgadas por las instituciones a las que asistieron, independientemente de su capacidad personal.

Con base en todo lo anterior, concluimos que la falta de voluntad política, en el campo de la educación, expresa la profunda división de la sociedad y la marginación de toda la educación pública, lo que implica desigualdad y falta de calidad. Es por ello por lo que la política educativa es claramente inestable por naturaleza: falta de coherencia, énfasis excesivo en ciertos aspectos según la época, la coyuntura o la moda, deficiencias fundamentales y regresión repentina e injustificada, demolición de ciertos recursos o incluso reforma completa.

En este escenario, hay momentos en que se ha intentado desarrollar políticas que promuevan un cambio genuino en el sistema educativo, ya sea a partir de los análisis y reflexiones de la sociedad peruana nacida dentro de ideologías de manera clara definidas o más recientemente, a la luz de las corrientes pedagógicas que se difunden en América Latina y el mundo bajo el prisma de la globalización.

Con respecto a la educación indígena, dentro de los mismos esfuerzos de reforma educativa se han formulado políticas específicas que merecen nuestra atención. A partir de las cuales se sigue planteando la necesidad de una nueva política educativa transcultural bilingüe, a partir de los puntos de partida que le permitan arraigarse en los aspectos sociales y pedagógicos en respuesta a la reconocida diversidad social, cultural y lingüística.

6.2 Educación para indios y Educación Indígena

Para abordar el tema, es necesario explicar por qué es importante distinguir entre la educación para indios y la educación indígena peruana. Indio es una categoría atribuida a los pueblos indígenas, que expresa un complejo de prejuicios nacidos después de la colonización y que es la base de su exclusión. El prejuicio se convierte en una herramienta de opresión y más que eso, la categoría indio, pretende homogeneizar la pluralidad de pueblos indígenas bajo una misma denominación.

Indígena, en cambio, es un nombre de la realidad actual, indígena se refiere a personas de un lugar y distingue a aquellas personas que pertenecen a los pueblos que vivían en su tierra antes de la colonización. La educación indígena es por tanto un derecho de los pueblos originarios. Este es el

significado del Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de Estados Independientes, adoptado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1989. Perú es signatario del Convenio N° 169, que reconoce que los pueblos indígenas, en su totalidad o en parte, tiene su historia, conocimientos y tecnología, sistemas de valores, y todas sus aspiraciones sociales, económicas y culturales, que deben ser tenidas en cuenta en los programas educativos que les concierne.

Una de las características de los indígenas es su diversidad, pues difieren de un país a otro, e incluso dentro de una misma región. Asimismo, la situación de los indígenas es diferente en su relación con el Estado y en su autoconcepto. También vale la pena recordar que, como cualquier cultura, las culturas indígenas pueden cambiar. Por lo tanto, los programas educativos y todas las actividades relacionadas deben evitar caer en posiciones esencialistas que tienden a ver estas sociedades cerradas y estáticas. Habiendo hecho una distinción entre educación india e indígena, cabe señalar que la educación indígena se ha contaminado repetidamente con elementos de la educación india.

La educación de los indios fue débilmente promovida en la fundación de la república en el siglo XIX, como un asunto de humanidad. En los debates políticos y académicos sobre la construcción de la patria y la construcción de la nación, los indígenas fueron en gran parte desatendidos y prácticamente no tenían lugar en los proyectos políticos adelantados por los liberales de la época, contra los líderes conservadores. La salvación de los indios fue la meta de voces cristianas aisladas, contra la indiferencia, la marginación y, sobre todo, las actuales y reiteradas actitudes racistas y genocidas que profesaban que no tenía sentido la Educación para los indios.

Posteriormente se promovió la educación para indios, a favor de los pueblos indígenas, es decir, desde una perspectiva y actitud entusiastamente pro-indígena. Un enfoque central para el cambio fue que, a través de la educación, los indígenas, podrían mejorar sus condiciones de vida y estatus social.

Frente a este punto de vista, González Prada, en la segunda década del siglo XIX, y posteriormente Mariátegui, argumentaron que el problema indio no es educativo sino político y social, y que incluye resolver el problema de la tierra y el latifundio a través de su expresión política. Por lo tanto, la

preocupación por la educación india pasó a un segundo plano. Como resultado de su apoyo a los pueblos indígenas, se creó la ley comunal, otorgando a los pueblos indígenas el estatus de campesinos. Si bien este reconocimiento fue un avance legal y significativo, contribuyó a las preocupaciones en torno al reconocimiento de las identidades étnicas. Después de la aprobación de esta ley, proteger los intereses de los indios, se trata más de reconocerlos como campesinos que como quechuas, aymaras, kandoshi o chayahuitas.

El asunto de la educación de los indios vuelve a estar en la agenda cuando, en las décadas de 1950 y 1960, se desarrollaron programas de integración para la población indígena, por iniciativa de organismos internacionales y rápidamente adoptados por el estado peruano. El carácter integrador atribuido a la educación ya es evidente en el título de los programas, aunque las actividades específicas de esos programas, en el campo de la educación fueron muy limitadas.

También en las décadas de 1950 y 1960, la población indígena tiene una mayor influencia con la educación formal, la cual amplía su cobertura al país tanto por iniciativa del Estado como a pedido de la propia población indígena. Es importante subrayar, que el Estado no fomenta la educación de los pueblos indígenas, porque el objetivo de la política es de integración, e incluirlos de manera centralizada y uniforme en la educación formal, independientemente de su situación de pueblos originarios.

Desde la década de 1970, surge una tendencia, como parte de otras reformas en el campo de la educación, que toma como referente a los pueblos indígenas y se orienta hacia el bilingüismo intercultural actual. Sin embargo, no estuvo exento del agravamiento de la marginación de los pueblos indígenas; en otras palabras, fracasó en romper radicalmente con los precedentes de la educación de los indios. Sus líderes no lograron presentar una propuesta viable a los pueblos y población indígena y, a toda la sociedad peruana, porque no encontraron la manera de tratar adecuadamente con las culturas existentes.

6.3 Reforma Educativa Bilingüe de los Años 70

La década del setenta fue un momento importante en la historia del país y especialmente en la historia de la educación en el Perú. De las diversas reformas sociales que la clase política de la época intentó generar, quizás una de las más recientes y promisorias fue la reforma educativa que apareció en 1972, al amparo de la Ley General de 19326. Como todo proceso de cambio que se inicia con la regulación, presentó muchas críticas, falló más de una vez en comunicarse con sus actores principales: maestro y comunidades; tomó tiempo ponerse de moda, y luego las nuevas regulaciones la detuvieron antes de que completara su ciclo. Sin embargo, entre los cambios que generó y demostró, está la inclusión en el sistema de un nuevo nivel, la educación básica y un nuevo modelo, la educación bilingüe para la población de habla nativa.

La publicación de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) en 1972 y el Decreto Legislativo N° 21156, que oficializó el quechua en 1975, colocaron al Perú a la vanguardia de la legislación que promueve la educación bilingüe en América del Sur. Una revisión retrospectiva del sustento legal de la educación bilingüe en la década de 1970 nos lleva al artículo 12 de la Ley General de Educación de 1972, que responde a la presencia de una población con importantes diferencias culturales y lingüísticas y determina:

“En todas sus actividades, la educación tiene en cuenta la presencia de las diferentes lenguas en el país, que son medios de comunicación y expresiones culturales, y vela por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se realiza respetando la personalidad cultural de los diversos grupos de la sociedad nacional, y utilizando su lengua como herramienta educativa (Ministerio de Educación del Perú – 19729)”.

Resaltamos que el artículo citado, se refiere a todas las actividades educativas, es decir, se refiere a los diferentes niveles y formas de funcionamiento del sistema, que incluye hablantes de lenguas distintas al castellano y por lo tanto representantes de otras culturas. En las décadas siguientes, el término "castellanización" fue abandonado en las discusiones sobre la educación bilingüe (EB), ya que podría interpretarse como un proceso por el cual los hablantes nativos se convierten al castellano. El objetivo comienza a manifestarse posteriormente, como la enseñanza y aprendizaje del castellano como segunda lengua, que años después, en 1989, reconoce y promueve el Convenio 169 de la OIT.

El contexto político en el que se formuló la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) 1972, se caracterizó por la creencia de la clase dominante en la necesidad de cambiar las estructuras económicas y sociales del país, que poseían relaciones de dependencia y superioridad endógenas y exógenas. . En este contexto, la política de educación bilingüe fue parte de las reformas implementadas en otros sectores públicos, que apuntaron a eliminar estas dependencias.

El documento fue elaborado luego del primer taller nacional, sobre educación bilingüe y sería la primera respuesta oficial a las necesidades específicas de la educación en el Perú. Es importante recalcar, que los autores del PNEB 1972 fueron un grupo interdisciplinario, con una sólida formación académica, que sumaron su experiencia y amplio conocimiento a la rica y compleja realidad nacional caracterizada por su diversidad lingüística, étnica, cultural y social. Asimismo, su formación humanística tuvo en cuenta una visión holística y trascendental del Perú. La adopción del PNEB en 1972 fue una toma de posesión del aspecto académico, promoviendo las lenguas nativas y beneficiándolas para obtener atención educativa, considerando su identidad lingüística y cultural y su situación social y económica.

Los lineamientos de la política del PNEB, están precedidos por un marco conceptual que define los conceptos de bilingüismo y bidialectismo, y un marco social que establece que un adecuado enfoque de política educativa bilingüe debe basarse en la reflexión crítica del Estado” (Ministerio de Educación-1972).

El primer lineamiento especifica que la política nacional de educación bilingüe está dirigida principalmente a la población autóctona. Las situaciones bilingües en otras escuelas, donde los hispanohablantes asisten y aprenden su lengua materna o extranjera, se reconocen, pero no se abordan en el PNEB.

El segundo lineamiento, revela una comprensión integral de la educación bilingüe, ya que apunta a superar la pobreza de los hablantes nativos sin subyugar sus modelos culturales. El objetivo final de la educación debe ser cambiar significativamente la desigualdad socioeconómica entre varios sectores del país, en los que se destacan los hablantes nativos.

El tercer lineamiento, además de reiterar el logro de la meta de la política educativa, señala que la tarea de la educación nacional y de la educación bilingüe como parte de ella es formar una conciencia crítica de las relaciones entre los miembros de las comunidades, Conciencia crítica requiere una reflexión sobre las condiciones y posibilidades del país, por lo que es el punto de partida y un requisito previo absoluto, para la construcción de una nueva sociedad peruana.

La enseñanza se basa en un concepto educativo cuyos fines superan, los tradicionalmente asociados a la educación formal. El propósito de la demanda es desarrollar una conciencia crítica de la relación, entre los diversos grupos que conforman el país para lograr la solidaridad nacional que aún sufrimos, literalmente el texto del lineamiento es el siguiente:

“Como parte integral del proceso educativo peruano, la Educación Bilingüe se dirige a la formación de una conciencia crítica de las relaciones entre los miembros de cada comunidad, entre ella y las otras comunidades, como base de una solidaridad nacional. En las comunidades que se encuentren en un acelerado proceso de cambio cultural, la educación que respete las formas de la cultura propia permitirá a cada comunidad un acercamiento más libre y selectivo a conductas nuevas. En consecuencia, la Educación Bilingüe se dirigirá a evitar la imposición de un modelo exclusivo de cultura y a propiciar la revalorización dinámica de la pluralidad cultural del país, en términos de igualdad (Ministerio de Educación-1972)”.

Una visión de la dinámica de la realidad nacional puede verse al mencionar los procesos de cambio cultural, en los que pueden sumergirse las comunidades de personas autóctonas, lo que, sin embargo, no justifica la imposición de un modelo cultural único. Si bien la política relevante se define como educación bilingüe, la conciencia de la diversidad cultural es clara; Además, es consciente de la complejidad y los conflictos de las relaciones entre representantes de diferentes culturas. Por ello, en esta guía encontramos los precursores de lo que luego se llamará educación intercultural.

El cuarto lineamiento, se basa en el conocimiento de la realidad lingüística y sociolingüística del Perú, en un marco conceptual que en gran parte tiene vigencia hasta el día de hoy. Así, al término bilingüismo se le suma

bidialectalismo, que se aplica no solo a los hablantes de la lengua vernácula, sino también a los hablantes del castellano. Por lo tanto, la directriz se aplica no solo a los monolingües indígenas, sino también a los bilingües vernáculos y a hispanohablantes, lo más interesante, a los monolingües de habla indígena, que utilizan una variedad o dialecto estigmatizado, que es la causa de su discriminación y marginación, comportamiento que debe ser erradicado de la sociedad que se quiso construir PNEB 1972, según los lineamientos y conceptos de ese año. En principio, se propone tratar a todos los peruanos por igual, independientemente de su idioma.

El quinto lineamiento, establece las políticas educativas dirigidas a los hablantes de lenguas nativas, que no deben ignorar el hecho de que pueden ser bilingües incluso antes de ingresar al sistema educativo. Este lineamiento, aborda el complejo mundo de los bilingües, agrupados aproximadamente en tipologías como bilingües subordinados y coordinados. Al leer esto, se hace evidente que hace tres décadas, existía la necesidad de una implementación multifacética de la educación bilingüe, donde el uso de la lengua vernácula y el castellano se da en diferentes áreas del currículo, pero la intensidad es el uso instrumental de uno o más estudios, el otro varía según las características lingüísticas de los hablantes, y los procedimientos metodológicos elegidos para el proceso.

En la educación, las lenguas vernáculas se utilizan en los campos respectivos. La intensidad de su uso y la elección de los procedimientos metodológicos se ajustan según el estatus de los hablantes: monolingües vernáculos, bilingües subordinados y bilingües coordinados. También se tienen en cuenta las expectativas de cada comunidad y los casos de separación dialectal de ruptura de normas socialmente discriminadas (Ministerio de Educación-1972).

Otra observación en el análisis de este último lineamiento es que se propone considerar las expectativas de cada comunidad, respecto a cómo y en qué medida se utiliza la lengua vernácula y el castellano en la educación, pues esto demuestra una conciencia crítica de la sociedad, la situación económica en la que se encuentran las comunidades y sus aspiraciones en este ámbito. Debemos aceptar que hay comunidades que quieren aprender el castellano de forma temprana, porque la experiencia diaria les convence que cuanto más se usa el castellano, más oportunidades existen de salir de su pobreza, porque la lucha contra la pobreza, con el aprendizaje de esta lengua es clave.

También el cuarto lineamiento, vuelve a referirse indirectamente a la población bilingüe en lengua vernácula y castellana, y a las variedades o dialectales del castellano, que se apartan de las normas de la variedad privilegiada y son expresión de normas socialmente discriminadas. Algunas de estas variedades desprestigiadas corresponden a los pueblos originarios.

Un sistema educativo, diseñado como herramienta de cambio social, debe prestar especial atención a la complejidad del bilingüismo, el monolingüismo en lengua vernácula y las clasificaciones privilegiadas y no privilegiadas del castellano. Por tanto, debemos interpretar este lineamiento a la luz de los acelerados procesos de cambio cultural por los que atraviesan algunas comunidades indígenas, directamente relacionadas con su contacto, con comunidades o sociedades no indígenas, con las que tienen relación, conflicto, discriminación y exclusión.

Los citados lineamientos, sustentan los tres objetivos principales de la educación bilingüe del PNEB 1972, que hacen eco de la visión de país de sus autores, además del proceso de participación de los pueblos indígenas, en el necesario proceso de transformación que debe suceder en los sistemas educativos. También la validación, de nuestra prularidad cultural y lingüística, con una visión de un Perú bilingüe, donde el castellano es lengua, coexistiendo con las lenguas maternas, vernáculas o lenguas indígenas. A continuación, se describen los objetivos:

a) Promover en las comunidades de lenguas vernáculas, una interpretación crítica de su realidad socioeconómica, para su participación espontánea, creativa y consciente en el proceso de reestructuración, que se oriente a la eliminación de los mecanismos de dependencia y control.

b) Promover la formación de una persona nueva, en una sociedad justa y digna, reinterpretando el pluralismo cultural y lingüístico del país para crear una cultura nacional.

c) Lograr el uso del castellano como lengua común de la población peruana, que al mismo tiempo fortalezca el respeto a la diversidad lingüística y la revalorización de las diversas lenguas vernáculas.

Estos lineamientos y metas para la educación bilingüe en el Perú han puesto al país a la vanguardia de las propuestas de política educativa, para las lenguas vernáculas latinoamericanas, así como el mencionado decreto para la formalización del quechua, que nunca se había logrado en ninguna lengua amerindia. Cabe destacar que el PNEB de 1972, es una política lingüística para la educación de los pueblos indígenas, cuyo marco ha sido siempre la diversidad cultural y las condiciones socioeconómicas de su población. Es por ello por lo que el documento bajo el nombre de educación bilingüe es un precedente para la política lingüística y cultural en el Perú. Su debilidad se expresó esencialmente con la población vernácula, aunque siempre se discutió en relación con la sociedad nacional.

A fines de la década de 1970, se hizo evidente la imposibilidad de las reformas propuestas por el gobierno militar, incluido la reforma educativa. El espíritu que animó al PNEB 1972 se desvaneció o fue perdiendo fuerza. A pesar de que la educación bilingüe no se implementó, de acuerdo con las pautas publicadas, la idea de la educación bilingüe indígena se mantuvo vigente. Por ello, se han implementado diversos programas de educación bilingüe, en las regiones andina y amazónica, aún sin grandes recursos, ni apoyo técnico o financiero del Estado.

6.4 Educación Intercultural Bilingüe de los Años 80 y 90

Durante esas dos décadas, la Política de Educación Intercultural Bilingüe (1989) y la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (1991) fueron adoptadas con apenas dos años de diferencia, abarcando el quinquenio 1991-1995. Ambos documentos asumen la denominación que se extendió a partir de la reunión indígena de Pátzcuaro en México en 1980, que ya había sido adoptado durante esa década por los diversos programas de educación bilingüe del país, los cuales se conocían como Educación Intercultural Bilingüe, EIB. Las prácticas recogen inquietudes relacionadas con sus experiencias de EIB y tratan de actualizarse en flujos de formación, que prestan especial atención a

todos los componentes o características culturales involucradas en los procesos educativos.

El contexto político en el que se formularon estos documentos difiere significativamente del contexto de principios de los años setenta. En los años 80, la discusión sobre educación ya no enfatizaba la estrecha relación entre educación y cambios sociales, sino que se limitaba a la naturaleza y función de la educación. Con este cambio, no es de extrañar que, debido al descuido estatal, la educación bilingüe haya quedado en manos de instituciones y ONG apoyadas por organismos internacionales.

La falta de un marco socioeconómico, en el que enmarcar la política educativa, hace que el fin último de la educación, dentro de ella la educación bilingüe e intercultural, no se presente como la transformación de la sociedad peruana en su conjunto. De ahí la debilidad de presentar el tema cultural en la educación, aunque el objetivo sea promover la educación intercultural. Hacemos notar que esta última afirmación, se refiere exclusivamente a las declaraciones de los documentos políticos nacionales, pero no a la difusión de los conceptos de educación intercultural y transcultural, ni al rico debate académico en torno a ellos tanto en el país como en otros países.

6.5 Educación Intercultural Bilingüe De 1989

La novedad de la política EIB de 1989 es que, junto a la diversidad cultural y lingüística, comienza la reivindicación de un país unido en la diversidad. Por ello, uno de los objetivos de la EIB es lograr una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un estado unido en la diversidad. Asimismo, la EIB se ha caracterizado por ser democrática, porque otorga igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura originaria, es popular, porque pretende promover la participación de las comunidades, de lengua y cultura originarias.

Sin embargo, debido a que esta política, al igual que en 1972, está dirigida específicamente a grupos de población con lengua y cultura originaria, no llega al resto de la sociedad nacional, con la que construir una alianza de la diversidad. Ignora la necesidad de superar, eliminar el comportamiento

discriminatorio y la marginación de los pueblos no indígenas en relación con los pueblos indígenas. Es en la población no indígena donde debería fomentarse la conciencia de las posibilidades y beneficios de un supuesto país unido en la diversidad.

Por otra parte, es importante señalar que la política de 1989 no explica qué y por qué se promueve la participación de los pueblos indígenas, se supondría que es en la planificación de su desarrollo socioeconómico donde se hace, y también es necesaria la participación responsable de otros grupos de población nacional. Sin embargo, quedan implícitamente excluidos de esta responsabilidad porque la política no los incluye.

6.6 Educación Intercultural Bilingüe de 1991

La política de 1991 se basa fundamentalmente en el reconocimiento del pluralismo étnico, cultural y lingüístico del Perú, sin analizar ni caracterizar cómo influye o contribuye al desarrollo del país. Uno de los argumentos plantea, el desafío histórico de un país heterogéneo en la búsqueda de la unidad en la diversidad, búsqueda que se daría principalmente, a través de la creación de diversos currículos que respondan a la pluralidad cultural y lingüística del país.

El aporte más valioso de esta política es la elaboración de lineamientos para todos los peruanos y en especial para los demás hablantes nativos. Aquí consideramos la intención de involucrar a toda la sociedad nacional, en el cambio de actitudes y la valoración de la diversidad cultural, tal como lo establece el primer lineamiento político, la comunicación intercultural, debe ser el principio rector de todo el sistema educativo nacional, en este sentido, la educación de todos los peruanos es intercultural.

En el texto de la política, se entiende el diálogo armónico intercultural, que, desde la propia matriz cultural, incluye selectiva y críticamente elementos de la cultura occidental, y de otras que habitan el país. Esta afirmación no concuerda plenamente con el principio de la educación intercultural, para todos, porque es claro que está destinada a representantes de culturas no occidentales. Por otro lado, aun cuando se reconoció el futuro del concepto intercultural, posteriormente se coloca en juicio, la reducción de su contenido al de diálogo armónico entre culturas.

En otro lineamiento político, describe a la interculturalidad más allá del diálogo armónico entre culturas, y afirma que la aceptación intercultural, es fundamental para el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades y regiones, así como del país. El enunciado abre posibilidades para pensar y exigir la comunicación intercultural, también en un contexto extracurricular, pero no queda claro por qué la relación entre educación y metas de desarrollo es fundamental.

Otro lineamiento de acción se dirige a los hispanohablantes y para ellos se interpreta que la educación intercultural, incluye contenidos relacionados con las culturas y lenguas del país. En otras palabras, la aplicación del principio intercultural de las poblaciones no indígenas se limita al ámbito escolar. En cuanto al multilingüismo del país, se circunscribe al concepto de una sociedad donde conviven la población indígena y los sectores hispanohablantes. Toda la riqueza de nuestra compleja caracterización sociolingüística ha desaparecido, no se considera el bilingüismo indígena y lo que significa en términos socioeconómicos y cambios culturales.

El documento de 1991 contiene dos lineamientos políticos específicos para los pueblos indígenas y campesinos cuya lengua materna es la vernácula, asumen la educación bilingüe e intercultural, y dicen que se promoverá en todos los niveles y formas del sistema educativo, tanto en la escuela como fuera de ella, para lograr su progresiva implementación.

En los lineamientos sobre este aspecto como la investigación, el currículo, los materiales, la escritura vernácula, la difusión y los que debieron orientar las distintas clases y niveles educativos están exclusivamente referidos a EIB o educación en la lengua vernácula, es decir su necesidad de utilizar su lengua materna y el español como segunda lengua en el aprendizaje. La educación intercultural no se menciona para todos. Por tanto, a pesar del título del documento, se trata mucho más de una política lingüística en la educación vernácula, que de una política que oriente el tratamiento de las culturas, que participan en el proceso de educación bilingüe, que además debe ser intercultural.

Es interesante notar que las organizaciones indígenas, especialmente de la región amazónica, participaron en la redacción del documento de política de la EIB de 1991, lo que se evidencia en la redacción de algunos de los enunciados, como la diversificación de los planes de estudio, el compromiso de las organizaciones de base y de las comunidades atendidas también es fundamental. Asimismo, los criterios de selección de zonas o áreas donde se probará o ampliará la EIB, son el apoyo y participación de la población organizada y la disponibilidad de recursos técnicos y

financieros no relacionados con la educación, por lo que esta última es otra variable de desarrollo en las zonas seleccionadas.

Durante el quinquenio 1991-1995, cuando se formuló la política de educación intercultural y la política de educación intercultural bilingüe, el compromiso del Estado con la implementación de la EIB fue mínimo. Tanto es así que, a pesar de la adopción de una resolución, que declara a diez institutos de educación superior como centros experimentales de enseñanza de la EIB, ésta no se implementó en la práctica. La EIB no se impulsará más allá de la educación básica rural y perderá su estatus dentro del ministerio, porque dejará de ser un departamento nacional y se convertirá en la unidad de educación bilingüe intercultural UNEBI, dependiente del Departamento Nacional de Educación Primaria y Básica, al finalizar el quinquenio 1991-1995 no se emitió ninguna nueva política, de forma que la base legal de la educación intercultural y la EIB quedó librada a la interpretación de las autoridades ministeriales.

6.7 Educación Intercultural Bilingüe de 1996-2000

En el quinquenio 1996-2000, por falta de políticas, la UNEBI elaboró planes de acción y se dedicó principalmente a dos líneas de trabajo: la elaboración de textos en lenguas indígenas y la versión bilingüe del intercultural Plan Nacional de Capacitación Docente PLANCADEIB, de manera independiente de los planes de formación de la EIB. La aplicación EIB cubre el 10 por ciento de la población escolar vernácula y se ofrece solo en escuelas primarias rurales, excluyendo escuelas secundarias y escuelas primarias en áreas urbanas remotas que reciben niños inmigrantes indígenas. Atrás quedaron los lineamientos de las políticas anteriores de EIB, sobre la implementación del modelo en todos los niveles y formas del sistema educativo nacional.

Si bien se declara públicamente la adopción del principio de interculturalidad, respeto y valoración de las diferentes culturas, las declaraciones se debilitan o diluyen por la elección de enfoques y medios pedagógicos, donde la única opción apoyada por los líderes del ministerio es lo que promueven y distribuye en el proceso de modernización de la educación. Tal actitud es incompatible con la necesidad generalizada de diversificar el currículo en su sentido más amplio, que incluye no sólo los contenidos, sino también los métodos, recursos de enseñanza, aprendizaje. El Estado no ve una intención real de promover el conocimiento, de las formas de aprendizaje propias de las culturas de los Andes y la Amazonía, lo que podría enriquecer la diversificación de los planes de estudio.

En cuanto al tratamiento de las lenguas maternas y el castellano, la UNEBI publica tres modelos definidos por las variables de mayor, menor o igual uso de la lengua materna y el castellano, similares a los clásicos niveles principiante, intermedio y avanzado, de un curso estándar de lengua extranjera, pero los docentes no cuentan con materiales ni orientación, sobre cómo ubicar a los estudiantes en uno de estos tres niveles, y cómo desarrollar una segunda lengua en un contexto escolar. Pasan los años y los posibles modelos de uso de la lengua materna y del castellano, en las situaciones de aprendizaje que los docentes deben planificar siguen sin concretarse.

La invitación a los docentes indígenas a participar en la formación docente de EIB y la creación de una serie de textos indígenas es un recurso positivo que puede mantener el cumplimiento de EIB, a pesar de su limitada cobertura y desconocimiento de los posibles resultados de su implementación, sin una propuesta definida, aún en condiciones inciertas, en términos de formación profesional. Sin embargo, podemos afirmar que los docentes que intentan implementar el nuevo enfoque pedagógico, que se está extendiendo durante la modernización de la enseñanza, son cada vez más conscientes de la necesidad de una enseñanza más específica, para abordar el bilingüismo y la interculturalidad en el aula.

A pesar de la explosión del término intercultural, la EIB no aborda el tema de la cultura sin sus complejidades. A nivel académico, hay avances en el campo del lenguaje ya que los hablantes son más objetivos, también hay mejores descripciones y clasificaciones de idiomas y variedades lingüísticas. En el campo de la enseñanza de idiomas, existe un gran vacío tanto en la formación académica como en la aplicación práctica dentro del país. Las mayores deficiencias de la educación pública radican en la enseñanza del castellano y lenguas nativas, como primera y segunda lengua, así como en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aún no existen respuestas viables a la compleja y aún más amplia situación, como los diferentes bilingüismos y la variedades del castellano en que se distribuye en la población peruana, tanto urbana como rural.

No se puede confirmar, si la educación bilingüe ha tenido éxito en establecer y popularizar el sistema de educación pública, pero se ha mantenido en el sistema, aunque no se ha expandido mucho y, a pesar de algunos esfuerzos, no cuenta aún con centros de formación docente de reconocida calidad, ni con materiales básicos para su aplicación integral.

En los últimos cinco años, se ha percibido una tensión entre la demanda y la necesidad reales de educación bilingüe y la postura de los ministerios más importantes. La Unidad Nacional para la Educación Bilingüe Intercultural UNEBI, ha

soportado esta tensión cumpliendo con la normativa de estas instituciones. Los meses del Gobierno encargado en el país fueron favorables para la UNEIB, que inició en 2001 convocando las primeras consultas sobre un Acuerdo Nacional de Educación en conjunto con la Comisión encargada. El resultado de esta consulta es la base para una nueva propuesta de política de educación intercultural y bilingüe, pendiente de aprobación. Mientras tanto, la UNEIB recuperó su posición en la Sede Central y volvió a convertirse en la Dirección General de Estado. Así, se inicia una nueva etapa que aún no ha sido alcanzada en la historia de EIB en el Perú. DINEIB también estableció con éxito el Consejo Nacional Consultivo de Educación Intercultural Bilingüe, este comité está integrado por algunos profesionales, pero principalmente docentes y representantes de organizaciones indígenas.

6.8 La Visión de la Educación para Todos con Equidad y Calidad

En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación de la UNESCO en Jomtien, Tailandia, cambió el debate mundial sobre educación y, aunque tomó varios años, tuvo un impacto en el país. El impacto más significativo de la Declaración Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos (EPT) ocurre en el área del aprendizaje. Las personas están sujetas a procesos y desafíos educativos, y la discusión se centra en los tipos de personas que se forman. Si bien las disposiciones de la declaración incluyen el acceso universal a la educación y la promoción de la calidad y equidad en la EPT, en la práctica tienen el mayor impacto, fundamentalmente en el nivel de educación primaria.

Los aportes teóricos y metodológicos de Jomtien, conducen a consideraciones académicas y educativas de alto nivel, sobre las cuales se expresan nuevos paradigmas educativos alrededor del mundo. Las mejoras en la educación en Perú, después de Jomtien se centraron inicialmente en inversiones para mejorar la infraestructura y ampliar la cobertura escolar. La declaración clave de Jomtien tuvo lugar a mediados de la década de 1990. La atención se centró entonces en la necesidad de incorporar nuevas tendencias educativas e iniciar el proceso de modernización de la educación peruana. Esto se ilustra mejor con la elaboración de propuestas de estructuras curriculares básicas, basadas en nuevos enfoques pedagógicos, fuertemente influenciados por la psicología cognitiva y el constructivismo, en línea con las reformas educativas en curso en los países vecinos.

En el contexto de América Latina, el historial de 10 años de EPT fue insatisfactorio en términos de calidad e igualdad de oportunidades. Está claro que se debe proporcionar una educación de calidad a todos sobre una base equitativa en esta

región. Este enfoque se basa en el reconocimiento de las enormes diferencias económicas, sociales, políticas y culturales que existen entre los países. Estas disparidades son sin duda grandes entre los pueblos indígenas, especialmente entre las mujeres. La demanda de educación bilingüe e intercultural pretende llenar estos vacíos, por lo que requiere una necesaria reflexión en el Perú.

El Foro Mundial de la Educación, convocado por la UNESCO en Dakar, Senegal, al reconocer los logros de la EPT en los cinco continentes y reiterar su compromiso compartido para lograr la calidad y la equidad en la educación en todo el mundo, inicial en el año 2000. En América Latina, los países contribuyen al Foro de Dakar en el Marco de Acción Americano, adoptado por la Conferencia Continental Americana sobre Educación para Todos, celebrada en Santo Domingo, República Dominicana en febrero de 2000. Entre los compromisos adquiridos, vincularemos la calidad de la educación, la promoción de la educación inclusiva, la educación básica de niños y adultos, a las estrategias de superación de la pobreza y la desigualdad. Este es el marco, en el que debe replantearse la política lingüística y cultural del Perú, en materia de educación.

A pesar de 30 años de institucionalización de la EIB y esfuerzos continuos para mejorar sus ofertas coherentes sobre educación para los pueblos indígenas, su implementación sigue siendo escasa, no aceptada, además sin la influencia al currículo de la población rural, mucho menos de las escuelas urbanas, y no tiene presencia en la sociedad nacional. Entonces la pregunta es ¿por qué estamos en esta situación? Una de las razones es que la EIB, se mantiene aislada del sistema educativo (la educación de los indios continúa) y esto es un recordatorio permanente de la importancia de la educación para nuestro desarrollo, a pesar del debate, las propuestas y acciones de otros sectores del país.

Por otro lado, ni los usuarios ni los gestores de las iniciativas más innovadoras han logrado ubicarse en estructuras de poder y toma de decisiones. Diferentes situaciones específicas que enfrentan los pueblos indígenas en Perú provocan diferentes reacciones a la propuesta de EIB. De ahí la dificultad de su aceptación. También se debe reconocer que, dada la diversidad cultural percibida, solo hay una propuesta de EIB muy verticalmente difundida. Fundamentalmente, uno de los temas abiertos en los que no hemos avanzado, es el perfeccionamiento de las estrategias para abordar la diversidad cultural. Creemos que las dificultades para desarrollar políticas educativas, que respondan a realidades multilingües y pluriculturales, tienen bases muy complejas y arraigadas en nuestra clase política y sociedad civil.

Por ello, las políticas educativas y de EIB, deben ser analizadas frente a las características y demandas de toda la población peruana rural y urbana, indígena y no indígena. De lo contrario, el modelo de educación para indios no se puede superar de manera efectiva. El desafío de la nueva política de EIB es lograr que no se vea como un modelo de educación rural o indígena. La educación en el Perú debe seguir enriqueciendo la oferta educativa básica actual y responder adecuadamente a la diversidad de las características culturales y lingüísticas del país.

También hay que empezar, por el concepto de educación plurilingüe e intercultural, que afecta no sólo a determinados grupos de población, sino a la sociedad peruana en su conjunto. La necesidad de desarrollar habilidades para establecer relaciones con miembros de diferentes culturas es parte de todas las sociedades modernas, comprendiendo otras realidades y utilizando códigos verbales y no verbales diferentes a los propios. En este sentido, el plurilingüismo y la facilitación intercultural a través de la educación se visualizan como herramientas, que contribuyen al desarrollo de todos los países, esforzándose por lograrlo en igualdad de oportunidades. Es también un medio de convivencia pacífica, de protección de los derechos humanos y de promoción de la construcción democrática.

Conclusiones

La información presentada en este estudio, se considera un insumo importante para la reevaluación de políticas nacionales. Los debates en curso, la evidencia estadística y el endeudamiento en forma de normativas, planes, programas y proyectos en la región, destacan los principales desafíos que deben enfrentar los países, enfrentar la multidimensionalidad de los factores presentados.

Los Estados deben prestar atención a que la dificultad para determinar los factores causales entre la desigualdad, y la situación étnica de los estudiantes, radica en que los sistemas educativos no realizan los esfuerzos suficientes para garantizar que se disfrute de una educación adecuada y de calidad, en todas las situaciones en las que se encuentre. En una situación global, donde los países deciden más dispuestos a comprometerse con acuerdos internacionales, para resolver el principal desafío de la educación en el siglo XXI, guardan o cancelan las acciones necesarias, para hacer efectiva una educación capaz de combinar contenidos y métodos de enseñanza básico a las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

Ignorando aquí, el hecho de que los esfuerzos de cambio intercultural en el sistema educativo nacional son todavía casi inexistentes, con especial énfasis en los esfuerzos dirigidos a la educación intercultural de docentes y estudiantes indígenas o afrodescendientes. Este último punto, permite a los analistas profundizar en las conexiones entre las percepciones nacionales, sobre el tipo de educación transformadora, su representación en la propia política educativa y los indicadores diseñados para medir el progreso y el logro.

Aquí se debe considerar que además del reconocimiento político-constitucional, y el progreso de ciertos indicadores educativos, uno de los aspectos que se debe profundizar, está relacionado con los métodos y criterios utilizados para evaluar el progreso de los pueblos indígenas y jóvenes afrodescendientes en materia educativa. En este sentido, parece importante que los países se pregunten cuáles son los instrumentos, criterios que miden el rendimiento, el progreso académico en la niñez y juventud indígena y afrodescendiente.

Esta pregunta, lleva a otra pregunta más general, que abre la puerta a discusiones más urgentes: ¿Cuáles son los mecanismos institucionales, técnicos para diseñar, formular y monitorear las políticas de EIB y analizar su impacto en los destinatarios? ¿Quién participará? ¿Cuál es el alcance efectivo de las iniciativas para interculturalizar los sistemas en su conjunto? ¿Son lo suficientemente duraderos y

sostenibles en el tiempo para permear los planes de estudios y llegar a los afrodescendientes o nativos? A partir de la evidencia, la información que aquí se presenta ayuda a dejar interrogantes abiertos, que a la vez permiten un análisis crítico de los países y la estructuración de avances o desafíos de política pública.

Esto se aplica no solo a la situación específica de indígenas y afrodescendientes, sino también a cómo los países implementan (o no) esfuerzos e iniciativas, si las hubiere, para reducir la desigualdad. Cerrar brechas en el componente no afrodescendiente o indígena de las sociedades latinoamericanas. A la luz de los consejos de la Agenda 2030 (CEPAL-2016), es importante enfatizar la última pregunta, que debe hacerse a los países que se preguntan, cómo se ha avanzado en el diseño e implementación de políticas con un enfoque multidimensional que incluya a la economía, aspectos sociales, políticos, culturales, y además que trate de “un enfoque innovador de la educación de calidad, en el contexto del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (OREALC-UNESCO-2017).

Aquí es importante, implementar políticas integrales relacionadas con las historias de vida de las personas, que ayuden a reducir las brechas en todas sus dimensiones y que, en última instancia, se basen en un enfoque intercultural fuera de la educación. Sin olvidar que sólo una política pública integral y transversal puede abordar la forma holística en que los indígenas y afrodescendientes creen vivir

La sistematización de los aportes de investigaciones, por otro lado, muestra que las preocupaciones continuaron en el tiempo y se extienden a los pueblos africanos e indígenas, es necesario aumentar, fortalecer el financiamiento para instituciones; elaborar planes, programas, proyectos en materia educativa ; formar los profesores ; incluir los conocimientos indígenas y ancestrales en los currículos del sistema educativo, entre otros.

Se considera que estos puntos son de atención, además son un aporte especial, tanto para la mayor especificidad del propósito, como la reflexión enfocada al campo educativo en cada nivel del sistema. Con base en lo anterior, es recomendable atender los siguientes aspectos:

Conceptualizar la educación, en relación con otros derechos, enfatizando su rol a partir de las demandas de indígenas y afrodescendientes, además de enfocar el derecho a la educación, dividiendo las recomendaciones por niveles educativos.

Por último, es importante la identificación de las especificidades de los afrodescendientes y pueblos indígenas, como sujetos de derecho. Considerando siempre, aspectos sensibles a los criterios analíticos de este estudio:

- La necesidad de fortalecer la EBI (o también "etnoeducación") como forma de educación que demandan los pueblos.

- Profundizar y aumentar los esfuerzos, para que todo el sistema educativo sea exclusivamente intercultural, alcanzando el componente indígena y afrodescendiente, y no indígenas, es decir para todos.

Bibliografía

Bonfil Batalla – Guillermo (1990). México profundo: una civilización negada: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Grijalbo, México.

CEPAL (2014). Los Pueblos Indígenas en América Latina: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas. Santiago de Chile.

CEPAL 2011. Atlas Demográficos de los Pueblos Indígenas del Perú: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas. Santiago de Chile.

CEPAL (2021). Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Cummings – Jim (1992). The empowerment of Indian students. Teaching American Indian students; Norman: University. Oklahoma.

Díaz Couder – Ernesto (1991). Diversidad sociocultural y educación en México: Texto presentado en el Simposio Educación y cultura, la reflexión actual en México, del Seminario de Estudios sobre la Cultura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. México.

Díaz Couder – Ernesto (199). Plurilinguisme et État-Nation au Mexique ». Diversité de Langues. México.

Gigante – Elba (1998). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural: Un recuento comparativo de políticas educativas: Memoria del Seminario de Educación Indígena. México.

Gigante – Elba (1995). Las políticas de los Ministerios de Educación para los pueblos indígenas de América Latina. Documento Base para la Reunión de Consulta Técnica sobre Políticas

Educativas Gubernamentales para las Poblaciones Indígenas: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Querétaro, México.

Heise – María (2001). Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima.

Kymlicka – Will (1996). Federalismo, nacionalismo y multiculturalismo: Revista Internacional de Filosofía Política.

Lander – Edgardo (1996). América Latina: historia, identidad, tecnología y futuros alternativos posibles. Venezuela.

López - Luis Enrique (1990). El bilingüismo de los unos y de los otros, diglosia y conflicto lingüístico en el Perú. Lima.

López – Luis Enrique (2001). La cuestión de la Interculturalidad y la Educación Latinoamericana: Séptima reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

Mariategui - José Carlos (1952). 7 ensayos de interpretación de la realidad peruana, 3era edición. Lima.

Massimo - Amadio (1995). La repetición escolar en la escuela primaria una perspectiva global: documento de trabajo de la UNICEF. Ginebra.

Mendieta – Eduardo; Bohórquez - Carmen Dussel y Mendieta Eduardo (2009). El pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y “latino” (1300-2000): Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Mexico.

Ministerio de Educación (1991). Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Lima.

Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1997). Racimos de Ungurahui. Lima.

Patrinos - Harry y Psacharopoulos - George (1994). Socioeconomics and ethnic determinants of grade repetition in Bolivia and Guatemala: documento de trabajo, WPS, 1028, Banco Mundial, ciudad de Washington, 1994.

Pottier - Bernard (1983). América Latina en sus lenguas indígenas. Caracas: Monte Ávila.

Salina – Comboni Sonia (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. México.

Stairs – Arlene (1993). Indigenous ways to go to school: Exploring many visions: Faculty of Education, Queens University, Kingston, Ontario. Canadá.

Stapples – Anne (1996). Una falsa promesa: la educación indígena después de la Independencia: El Colegio de México/Universidad Nacional de Educación a Distancia, México.

Stavenhagen – Rodolfo (1998). Derecho indígena y derechos humanos en América Latina: El Colegio de México/Instituto Interamericano de Derechos Humanos, México.

Venega Martinez – Jocelin y Moreno Medrano – Luz María Stella (2020). Breve Panorama Histórico de la Educación Intercultural en América Latina: Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Mexico.

Vergara – Parra; Bustamante - Fernando; Boneti – Carlos y Corbetta Silvina (2018). Educación Intercultural Bilingüe y Enfoque de Interculturalidad en los Sistema Educativos Latinoamericanos: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Verspoor - A. y Lockheed - M (1990). El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política”. Banco Mundial, ciudad de Washington.

Biografía de los autores

JUAN CARLOS LÁZARO GUILLERMO

Natural de Lima. Tiene Título Propio en Formación Didáctica Online para Docentes Universitarios por la Universidad Internacional de la Rioja. Bachiller en Computación y Administración de Negocios, Licenciado en Computación por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Maestría en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa por la Universidad César Vallejo. Actualmente egresado del Doctorado en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan. Maestrando en Inteligencia Artificial de la Universidad Internacional de la Rioja. Actualmente Docente Investigador RENACYT, con más de 21 años de experiencia profesional y de investigación en Ciencias e Ingeniería. Ha trabajado en diferentes universidades públicas y privadas, ahora es Docente Ordinario del Departamento Académico de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia – UNIA. Actualmente tiene el cargo de director nacional de Desarrollo Profesional del Colegio de Matemáticos del Perú (COMAP). Cuenta con Membresía IT-DATA, SPC, ITED, Editorial Mar Caribe. Sus líneas de investigación son: Python para Ciencia e Ingeniería de Datos, Big Data, Data Analytics, BPM, DBA, algoritmos bioinspirados, Bioinformática, Metodología Six Sigma, Cloud Computing, Transformación Digital, R 99Studio, LMS, Herramientas online. Con capacitaciones y diplomados actualizados del área de Computación, Sistemas, Gestión y Educación. Tiene diversos artículos publicados en Latindex y Scopus. Conferencista nacional 2015-2022 (UNHEVAL, UNMSM, COMAP, UNF, UNIA, UNU) e internacional 2022 (Costa Rica, México, Uruguay y Chile).



JESÚS TTITO QUISPE

Natural de Anta – Cusco, gran parte de su infancia lo pasó en el Distrito de Huayopata, Provincia de la Convención Cusco, sus estudios primarios y secundarios lo realizó en Huayopata, posteriormente estudió Educación en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco graduándose de Licenciado en Educación Especialidad de Historia y Geografía en 1996, realizó estudio de post grado recibiendo como Magister en Docencia y Gestión Educativa y Doctor en Administración de la Educación. Se desempeñó como docente en Anta durante los años 1996-1997, desde 1998 laboró en la Institución Educativa Colegio Nacional Yarinacocha de Ucayali. El año 2004 incursionó en la docencia superior en la Universidad Nacional de Ucayali, paralelamente se desempeñó como docente en las Universidades Católica los Ángeles de Chimbote, Universidad Privada de Pucallpa, Universidad Alas Peruanas Filial Pucallpa y desde 2018 hasta la actualidad labora como docente Asociado en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, es miembro activo del Centro de Investigación y Promoción de Lenguas Indígenas CEIPROLI, investigador y asesor de trabajos de investigación a nivel de pre y post grado.



ADOLFO ANGULO ROMERO

Natural del Ayacucho. Lic. en Educación, Especialidad en Ciencias Matemáticas y Física en la Universidad Nacional "San Luis Gonzaga de Ica", con 22 años de experiencia como docente. Con estudios de doctorado en educación en la Universidad Nacional de Ucayali. Magister con mención Educación Matemática en la Universidad Nacional Hermilio Valdizán. Egresado de la maestría en Educación con mención Docencia y Gestión Educativa en la Universidad Cesar Vallejo. Especialista en Didáctica Matemática en la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana y Especialista en Estadística en la Universidad Nacional de Trujillo. Se desempeña como docente en educación básica regular en la I.E. Víctor Manuel Maldonado Begazo. Con experiencia docente universitaria en la UNIA, UNU, UPP, UAP y en posgrado en la UNU. Autor del Libro Metodología de la Redacción Científica. Asesor de procesamiento de datos paramétricos y no paramétricos en investigación de pregrado y posgrado.



OSCAR NOVOA PALLARES

Natural del distrito de Yarinacocha, en la región Ucayali, Economista de 56 años de edad, egresado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan, con grado de Magister, mención en Gestión Pública, diplomado en Interculturalidad universitaria; con más de 25 años de experiencia profesional, también con experiencia como Docente en la Escuela de Administración de la Universidad Católica los Ángeles de Chimbote – Filial Pucallpa desde el 2011 al 2018, docente ordinario de la Facultad de Educación Intercultural y Humanidades en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia, a partir del año 2021, docente de la Universidad Nacional de Ucayali en la Escuela Profesional de Economía y Negocios Internacionales, a partir del año 2021. Desempeñando el cargo como Especialista Administrativo desde el año 2006, en las Oficinas de Abastecimiento, Planeamiento y Presupuesto, Unidad de Estadística, unidad de Programa de Inversiones, unidad de planeamiento y en el Oficina de Gestión de Calidad de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia. Sea contribuido en la elaboración de indicadores de planeamiento estratégico institucional, plan operativo institucional multianual. Tengo como objetivo contribuir a través de mis enseñanzas en las aulas universitarias a mejorar la aplicación de indicadores económicos para poder evaluar los resultados en toda gestión pública con énfasis en la responsabilidad social.



HAROLD ABRAHAM CHOQUETICO APAZA

Natural de Puno. Docente Asociado del Departamento Académico de Ciencias Básicas de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia.



MILTÓN JUAN CARLOS BARREDA FACHIN

Natural de Iquitos, Provincia de Maynas, Departamento de Loreto; realice mis estudios de educación primaria en la IE N° 64261 y de educación secundaria en el Colegio Carlos Cavero Egusquiza, en el Distrito de Vargas Guerra con su capital Orellana del Departamento de Loreto. Profesional Licenciado en Educación primaria bilingüe (2016), egresado de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, egresado del tercio superior, con grado de maestro en autoevaluación y acreditación de la calidad educativa (UNU-2019), y estudios de segunda especialidad en idioma extranjero en la Universidad Hermilio Valdizan de Huánuco (2021). Actualmente cursa el VII ciclo en la Carrera de Administración en la Universidad Nacional de Ucayali y el V ciclo de Estudio doctoral en Gestión Pública y Gobernabilidad en la Universidad César Vallejo de Lima – Ate. He laborado en la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía en el Programa Nacional de Actualización y Capacitación Permanente (PRONAFCAP) del Ministerio de Educación (2014), como asesor de la oficina general de investigación (2014), como integrante del comité de calidad de la Facultad de Educación(2015) y jefe de práctica (2015); en el Instituto Público “SUIZA”(2016-2018) como docente, Director General de la Oficina de Acreditación y Licenciamiento y Asesor Académico; En la Universidad Nacional de Cañete-Lima (2019): como docente, Coordinador General de Tutoría, coordinador de convalidación y miembro del Comité de Calidad de la Escuela Profesional de Ingeniería de Sistemas; En QUALITY WORK SAC – Lima 2019: Gerente de Formación y Capacitación de personal; en la Universidad Nacional de Ucayali: como docente en la Escuela Profesional de Ingeniería de sistema y Civil (2020) y en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (2021). Actualmente labora como especialista en la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de coronel Portillo en el Área de Gestión Pedagógica (AGP) y como docente en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (2022) Profesional con enfoque intercultural y experiencia en la enseñanza básica regular pública y privada.



Depósito Legal N°: 2022-12227

ISBN: 978-612-49052-8-5



Editorial Mar Caribe

www.editorialmarcaribe.es

Jr. Leoncio Prado, 1355. Magdalena del Mar, Lima-Perú

RUC: 15605646601

Contacto:

+51932557744 / +51932604538 / contacto@editorialmarcaribe.es

Libro Indexado por:

