

VICTOR ADRIÁN DÍAZ ESTEVES
(EDITOR)

Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina



Ariadna
ediciones

Educación Intercultural y Políticas Públicas
en América Latina



ARATy Research
Interculturality & Education

Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina
Víctor Adrián Díaz Esteves
Editor

ISBN: 978-956-6276-20-3

Santiago de Chile

Primera edición, abril 2024

Reedición: mayo de 2026

Gestión editorial: Ariadna Ediciones

<http://ariadnaediciones.cl/>

<https://doi.org/10.26448/ae9789566276203.96>

Imagen de portada: Educadores Tradicionales de La Araucanía y sus familias en una ceremonia Mapuche con rewe frente al Océano Pacífico en la comuna de Hualpin, Chile. (Actividad en el marco del Proyecto Fondecyt N°3240674, ANID, 15/11/2025).

Corrección de estilo: Caridad Brito-Ballesteros y Brenda Chanel Gallo.

Ilustraciones: Magdalena Díaz Valderrama.

Los textos publicados en la presente obra han sido evaluados mediante el sistema de pares ciegos (doble ciego)

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución



Comité Editorial Nacional e Internacional: Dra. María Eugenia Alvarado (Universidad Autónoma de México), Dr. Israel Tonatiuh Lay Arellano (Universidad de Guadalajara) y Dr. Luis Vivero (Universidad Católica de Temuco).

Ariadna postula o indexa su producción en BCI-WoS, según sus normas (ver <https://n9.cl/bx7i3>), en Open Access Publishing in European Networks, OAPEN; en el Directory of Open Access Books, DOAB; en la Digital Library of Commons (Universidad de Indiana, EEUU). Además, agrega sus trabajos en los repositorios ZENODO (OpenAIRE, Europa Occidental), HAL (Archives ouvertes, Francia), Google Scholar, Open Alex, SSOAR, ProQuest Central, Knowledge Commons Works, PhilPapers, WorldCat, Humanities Commons, Open Library (Internet Archive), Open Research Library y academia.edu. Indexa, a la vez, toda producción en el repositorio ANID que cuente con folio Fondecyt.

“¿Para qué otra cosa sirve la interculturalidad si no es para el buen vivir?”

Victor Adrián Díaz Esteves

ÍNDICE

Prefacio.....	9
Prólogo.....	10
Introducción.....	15
Victor Díaz Esteves	

BOLIVIA

Capítulo 1. Poesía

Ubaldo Padilla Pérez. Porque yo escribo.....	19
Traducción al Guaraní: Guido Chumirai y Chapae Camargo Manuel	

CHILE

Capítulo 2. Territorio

Cristian Alister. <i>Wallmapu</i> : El caso territorial Mapuche en el Wallmapu.....	23
---	----

CHILE

Capítulo 3. Lengua

Daniel San Martín. ¿Interculturalidad o integracionismo? Políticas educativas y escuela en territorio mapuche.....	29
--	----

ARGENTINA

Capítulo 4. Historia

Mariano Nagy. De la invisibilización al reconocimiento: apuntes sobre la educación intercultural.....	35
---	----

GUATEMALA

Capítulo 5. Decolonialidad

Ixkik' Chajal Siwan / Alicia Catalina Herrera Larios y Ajmaq / Wielman Humberto Cifuentes Estrada. Educación Bilingüe Intercultural para la transformación o para mantener el estatus quo: ¿La incómoda inclusión del pueblo Maya o la reafirmación como sujeto político?.....	53
--	----

MÉXICO

Capítulo 6. Políticas

Ildefonso Hernández y Mario Collí Collí. Educación y políticas interculturales en escuelas.....	75
---	----

ECUADOR

Capítulo 7. Sociedad

Karina Mendoza y José Nieva. La educación intercultural en el nuevo contexto sociopolítico.....	95
---	----

PERÚ	
Capítulo 8. Equidad	
Juan Roger Rodríguez. Educación rural como elemento de identidad.....	107
COLOMBIA	
Capítulo 9. Derechos Humanos	
Caridad Brito-Ballesteros. Políticas públicas en educación intercultural.....	119
URUGUAY	
Capítulo 10. Movimientos Sociales	
Gabriel Picos Reissigg. Nuevos sentidos históricos de existencia de los colectivos indígenas.....	127
Capítulo 11. Interseccionalidades	
Victor Díaz Esteves. Educación intercultural y pueblos originarios....	131
PARAGUAY	
Capítulo 12. Alimentación Indígena	
Graciela Martínez.....	137
Epílogo	
Sofía Masdeu.....	143
Palabras Finales	
Premio Nobel a la Mujer Afroindígena.....	145
Victor Díaz	

Prefacio

El presente libro fue creado con la inspiración de un Proyecto de Investigación de Postdoctorado FONDECYT N° 3240674, adjudicado en 2024 con el Financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación de Chile. Su autor, también es editor y co-autor de esta obra que busca difundir y co-construir nuevos conceptos de aproximación a las comunidades ancestrales de pueblos originarios que se dedican a trabajar en las escuelas rurales a favor de niñas y niños indígenas, especialmente en territorios que poseen un alto nivel de vulnerabilidad o proclives a la vulneración de sus derechos fundamentales. Que este libro sea un motivo para que los pueblos difundan su trabajo digno en favor de nuestras comunidades indígenas de América Latina y Abya Yala.



Imagen: II Trawün de Lengua, saberes, conocimiento e Investigación y Jornada de capacitación con Educadores Tradicionales de La Araucanía. Escuela G-776 Quellhue, Pucón, 30/08/2025. De izq. a der. Víctor, Romina, Carolina, José, Gladys, Pamela, Luisa, Lilian, Néstor, Luis y Guillermo.

Prólogo a la Nueva Edición

¿Cómo hacer que la Educación Intercultural pueda avanzar de manera tal que sus políticas públicas sean favorables hacia una convivencia armónica entre nuestras sociedades latinoamericanas? ¿A quiénes están destinadas? A las personas indígenas o pertenecientes a pueblos originarios; afrodescendientes, afroindígenas, inmigrantes, con capacidades diferentes, con reivindicaciones de género, identidades diversas u otra forma de discriminación o marginalidad.

La primera pregunta resulta titánica de responder si consideramos la situación actual ante un Estado del Arte plagado de: genocidios y etnocidios y epistemicidios; corrupción, discriminación, racismo, aporofobia, xenofobia, contaminación, etc., etc. y la lista podría extenderse largamente ante la crisis mundial ambiental y las guerras globales que amenazan países, culturas y colectividades. La respuesta continúa siendo aún cada vez más compleja si cruzamos los brazos o nos declaramos imposibilitados de actuar. Por eso, sin la pretensión de ocupar un rol apocalíptico o conspiracionista, buscamos la esperanza a través del pensamiento crítico y consciente a través de una simple analogía.

Recientemente, el músico uruguayo Jorge Drexler, en su último disco (2026) “Taracá”, expresó: “Usemos las palabras para dar matices (...) La gente pasa, pero las palabras quedan” (Drexler, 2026). “Taracá” es un sonido onomatopéyico del golpe del palo del tambor chico en el candombe, género musical autóctono del Uruguay, cuyos orígenes se remontan a la época colonial afrouruguaya y en la actualidad, se reproduce, principalmente en el carnaval más largo del mundo entre fines de enero y principio de marzo cada año en pleno verano. Decir “taracá” es sentir al tambor repiqueteando contra la madera. Decir “taracá” resulta incompleto si no logramos escuchar ese sonido en su contexto montevideano, junto a más de 80 tambores por comparsa desfilando al ritmo del candombe. Los matices se pueden establecer radicalmente a través del arte silenciosa de la insinuación en una obra o un libro conducidos por la palabra. La interculturalidad se respira cotidianamente en el ambiente, hasta en la música.

Sonaba de fondo Taracá en el viaje desde Villarrica a Victoria por ruta 199 y luego por la 5 Sur, 141 kilómetros, casi dos horas por la verde e intensa Región de La Araucanía. Atravesamos la ciudad de Temuco y llegamos al Congreso Nacional de Antropología, 2026. Allí nos

encontramos con la lamguen Clarisa Huarapim, profesora de la Arturo Prat y Educadora Tradicional experta en Lengua Mapudugun perteneciente a la cultura Mapuche. Ella después de escuchar todas las intervenciones a propósito de la Educación Intercultural, con sumo respeto y amabilidad, relató lo siguiente:

“Debe haber Ñamugun, y en ñamugun está también aquí dentro de nosotros, mirarnos a las caras como dijo el expositor Victor Díaz, mirarnos a la cara y hacer el Ngtram, hacer este conversatorio enriquece el alma y nuestra sabiduría. Me gustaría que el libro que editó don Victor, que llegó a mis manos, no este inglés, sino que fuera en Mapudugun, porque: ¿cómo yo le enseñaría en aula? ¿cómo llegaría al aula diciéndole a mis estudiantes, aquí hay un expositor que está investigando el pueblo Mapuche y está todo en Mapudugun y los pueblos de Abya Yala. Lo puedo leer y ver, ¡qué tan importante es el trabajo que hace él en la investigación! Pero yo tengo que llevarle algo concreto que sí existe; porque yo en Lenguaje hago eso, levo un libro de poesía y les digo a los niños sobre los canales literarios, les enseño y les digo: “les traigo una poesía, ¿la quieren escuchar?” “¡Sii!”, me dicen ellos y yo se les leo en Mapudugun. “¡Qué interesante!”, les digo y es una autora Mapuche. Les doy el valor de nuestra sabiduría, de cómo nosotros, pueblo Mapuche tenemos TODO: tenemos una vida completa en alimentación, respeto, conocimiento, ¿por qué? Porque, nuestro culticuche, nuestros ancestros, ¿nuestros últimos antepasados, como enseñaban? Enseñaban en la oralidad, no era en la escritura, y eso tiene que seguir existiendo; si los niños me dicen: “Lamguen, yo no quiero escribir, aburrido”; no escribamos, hagamos un Ngtram, pero todos tienen que participar, porque yo a todos tengo que conocer. Entonces ahí estamos revitalizando la cultura mapuche, entonces así de esa forma. Tenemos hartos trabajos, muley kutrenquefau, harto trabajo hay para nosotros como educadores tradicionales, nosotros acá ya tenemos kimun, muchos llevan 15 años, 20 años en el aula, pero acá los profesores, que la jefa de carrera ha elegido para nosotros, 26 años lleva aquí mi colega, enseñando, y lo que nosotros estamos enseñando y aprendiendo aquí en el aula, en la universidad son didácticas, como dijo usted: estrategias de aprendizaje, como llegamos nosotros con nuestra sabiduría a los niños, pero a los niños, también hablo la expositora de nido lingüístico, inmersión lingüística; es el mejor resultado que hay para revitalizar, para fortalecer la lengua. Yo creo que ahí tenemos que irnos, por ahí tenemos que caminar, también tengo

experiencia en trabajar en nido lingüístico” (Clarisa Huarapim, Victoria, 8/01/26).

La nueva edición del libro en español lleva por objetivo difundir lo sintetizado en territorios de Abya Yala: Bolivia, Chile, Argentina, Guatemala, México, Ecuador, Perú, Colombia, Uruguay y Paraguay. Nos queda al debe la incorporación de más países, más comunidades, más voces para que expresen sus hondos latidos. Estas páginas no son academicistas, tampoco homogéneas, por eso nos atribuimos la libertad de presentar una miscelánea semántica en diez casos de: poesía, ensayo, reflexiones, experiencias, avances de investigaciones y artículos científicos críticos.

“Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina” es un título extenso para un libro actual. Por eso, la racionalidad instrumental nos invita a acotar, a reducirlo todo a la mínima expresión. "EI y PP en AL" en siglas, ilustran la ironía de los tiempos. En el lenguaje todo lo hemos convertido a siglas porque es más rápido ¿Y por qué? En esta celeridad obligatoria que nos trae la modernidad occidental más reciente, como el envío de extensos audios a través de WhatsApp, los que finalmente escuchamos en el modo “x2” para evitar: “pérdidas de tiempo”. ¿De qué tiempo estamos hablando?

Una novela de Luis Sepúlveda: "Historia de un caracol, describió la importancia de la lentitud" (2018). Aparece allí la posibilidad de reconocer que los animales más lentos son los que llegarían más lejos. Esto sin considerar que su escritura fue motivada por la pregunta "ingenua" de su nieto de 5 años. En ese mismo sentido, los pueblos ancestrales con sus tradiciones milenarias nos han enseñado el valor de la vida, la naturaleza, los árboles, las plantas, los animales y también, del ser humano en ese entorno al que llamamos planeta Tierra, que tenemos en decadencia los últimos tiempos desde el punto de vista del ultraje, el consumo y el uso indiscriminado de los recursos naturales. Sin embargo, también, nos han enseñado el valor y el significado del tiempo.

Aunque la cultura occidental griega establecía algunas distinciones: "*Chronos*" (*Χρόνος*), que significa tiempo secuencial (cuantitativo) para Aristóteles, sólo transcurre, pero hace la distinción con *Kairós* (*Καίρός*), que es el tiempo oportuno (cualitativo). Por su parte, la cultura Maya nos advierte de un tiempo mucho más complejo, desde una mirada profundamente ancestral. El calendario Maya contenía diversos ciclos de tiempo: Haab, un calendario solar con 19 meses y 365 días; Tzolkin, calendario sagrado, con 260 días, cuyo uso se centraba en

la adivinación y el conocimiento de ciclos naturales; la rueda calendárica que contenía un ciclo de 52 años combinando ambos calendarios y la cuenta larga, que era un sistema para registrar el tiempo a largo plazo, utilizado para hechos históricos y espirituales¹. El Tiempo, es esa dimensión tan espacial y especial que sincronizamos con el pulso de nuestro corazón y nuestra respiración, y a medida que se acelera, logramos sentir la ansiedad o la adrenalina, o a medida que disminuye, experimentamos la calma, la contemplación, el equilibrio, la paz en el alma (y en el pueblo... en nuestros pueblos, sin ansiedades, sin guerras).



Imagen: Investigadores CEDEL UC² con Educadores Tradicionales de La Araucanía y sus familias en una ceremonia Mapuche con rewe frente al Océano Pacífico, comuna de Hualpin, Chile. III Trawün: Lengua, saberes, conocimiento e Investigación y Jornada de Capacitación en la comunidad Indígena José Quiñelef y Andrés Huichaqueo, Curileufu. De Izq. a der. Diego, Víctor, Gladys, Amalia e hijo; Violeta, Luisa, Romina, Carolina, Cecilia, Andrea e hijas y Luis.

Agradecerle profundamente a Lidia Centurión Vargas y a Matthias Witthuhn por colaborarnos en la difusión de esta misma obra traducida al inglés y alemán desde Torgau, Alemania, durante nuestro congreso ICA N° 58 en Novi Sad, Serbia, el 24 de junio del año 2025.

¹ Fuente: chichenitza.com

² CEDEL UC: Centro de Desarrollo Local, Educación e Interculturalidad, Pontificia Universidad Católica de Chile, campus Villarrica, La Araucanía, Chile. <https://www.uc.cl/>

El mate, el compartir y el diálogo subyacen al mensaje de interculturalidad como mandato del Poema de Ubaldo Padilla, de manera atenta. Esperamos que disfruten de la lectura y nos puedan retroalimentar con sus reflexiones, cuestionamientos, dudas, comentarios (aportes todos). “Que viva todo aquel valiente que tiende un puente y el valiente que lo cruza (...) Brindemos por las clarividentes” (Jorge Drexler, Taracá, 2026).

Victor Adrián Díaz Esteves (Editor).
La Araucanía, Chile, 11 de abril de 2026.

Introducción

El presente libro se erige en una comunidad de autoras y autores de América Latina que piensan críticamente el imaginario de los territorios de Abya Yala y deciden aportar sus reflexiones a partir de experiencias locales. En la actualidad, la EBI (Educación Bilingüe Intercultural) o la Educación Intercultural -como categoría de análisis-, han sido parte académica en la dinámica de las sociedades que mutan de forma sistemática apropiándose de nuevas concepciones, ante el rigor de los cambios sociales que emergen desde las calles y las resistencias: rurales y urbanas de nuestra región, pidiendo a gritos la visibilización de personas campesinas, obreras y estudiantiles, cuyos derechos han sido postergados o simplemente anulados ante la hegemonía eurocéntrica, neoliberal y capitalista a ultranza.

Los estados, al margen de muchas de estas discusiones, han servido a sus intereses y prioridades desalentando los esfuerzos de las comunidades y de los colectivos indígenas, afroindígenas y afrodescendientes que han sido víctimas de su desmantelamiento progresivo y a la vez, han denunciado, a lo largo y ancho el resultado de una sangrienta historia latinoamericana. Nos queda pendiente una deuda extrema de reivindicaciones en materia de Derechos Humanos, y reparaciones desde las interseccionalidades, territoriales, políticas, económicas, sociales y culturales.

El entramado de personas de la Educación Intercultural funciona como miscelánea fractal, impregnada por el pensamiento holístico. Cuando hablamos de interculturalidad, aflora la noción del “encuentro de dos mundos”, dos saberes, dos culturas o más, que nos interpelan y cuestionan, a la vez que nos instalan en posiciones incómodas, en movimiento: “quien no se mueve, no siente el ruido de sus cadenas” (Rosa Luxemburgo). El diálogo en movimiento, es lo que descubrimos en las páginas sucesivas.

Para comenzar con este diálogo en educación intercultural es preciso preguntarnos por el **territorio**: ¿qué somos? Somos territorio: tierra, carne, sol, agua, fuego, aire... vida. Nos atraviesa el territorio. No somos los únicos en el mundo, somos: naturaleza, animales y humanos: seres vivos todos. El cuerpo es territorio. En sus orígenes, durante el periodo de la colonización hubo atentados al cuerpo: blanqueamiento étnico y genocidios, y con ello, la apropiación indebida de tierras, muestra del

desplazamiento territorial de las comunidades originarias en toda América y Abya Yala, de Norte a Sur.

El capítulo 1 inicia con la **Poesía** de Ubaldo Padilla de Bolivia en Español y Guaraní (traducida por Guido Chumirai y Chapae Camargo Manuel), quien expone, al ritmo del caracol, -en términos de Sepúlveda- de manera elegante y profunda, las razones más sublimes de nuestras palabras en este libro que nos representa a todas y todos, desde la sencillez amorosa (latinoamericana), traducido en lengua guaraní con una razón profunda, desde la sencilla escritura y profundidad contenida en cada palabra de este libro, como sinónimo de: "...luna, guitarra, cantar, pintar, primavera, puentes, amor, amigo, río, gente, tierra, cerro, memoria, gratitud (...)"¿Qué otras palabras podrían significar la vida misma y un nosotr@s colectivo intercultural?

El capítulo 2, muestra el caso del Wallmapu al sur de Chile, territorio Mapuche, evidencia del desplazamiento de comunidades de la Patagonia chilena. Un breve ensayo de Cristian Alister nos ayuda a contextualizar aspectos territoriales del pueblo Mapuche, y cómo ha impactado en la educación del país. Otro aspecto del pueblo Mapuche es la **Lengua**. El capítulo 3, Daniel San Martín, se enfoca en la perspectiva pedagógica, crítica y política en el contexto escolar con educadores tradicionales de escuelas rurales, también en la región de La Araucanía.

El capítulo 4, cruza la cordillera para hablar de **Historia**, Mariano Nagy de Argentina, introduce una realidad desde las aulas y fuera de ellas, cuya indiferencia fomenta la invisibilización. Desde una perspectiva crítica, especializada en genocidios etnográficos el capítulo provoca y cuestiona ante posturas hegemónicas para develar los epistemicidios acontecidos, pasados y presentes, además de la indiferencia estatal en un contexto argentino en crisis. Se propone desde la sociedad y sus bases una lucha hacia procesos de visibilización, diálogo y debate crítico.

El capítulo 5, aborda la **Decolonialidad** desde la realidad de Guatemala que padece corrupción, racismo, pobreza, violencia y abuso de poder político durante años de colonialismo. Alicia Herrera, y Wielman Cifuentes, ambos indígenas Maya, han trabajado intensamente en educación intercultural, tanto a nivel escolar como terciario, y nos invitan a conocer el resultado de una investigación empírica sobre la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en el marco de la educación terciaria en crisis, en la universidad estatal de San Carlos.

En el capítulo 6, escrito por Idelfonso Hernández y Mario Collí Collí originarios afroindígenas y profesores, realizan un vasto análisis cuantitativo y cualitativo acerca de las **Políticas** interculturales en México y sobre cómo afecta a las escuelas y a las personas que en ellas participan. Muestran una perspectiva global del análisis, pero también, la dimensión subjetiva desde las voces de las personas originarias. Entregan datos de la realidad y su contexto de las prominentes desigualdades y testimonios vivos de indígenas y afroamericanos. La invitación apuesta a la descolonización política.

El capítulo 7, escrito por los investigadores Karina Mendoza y José Nieva, presenta un análisis a la **Sociedad** ecuatoriana enfocado en las políticas de educación intercultural para el Buen Vivir. Las marcas que dejan en el país los gobiernos se impregnan en el sistema educacional dificultando su recuperación. A partir de sus reflexiones se proponen responder a la pregunta por las transformaciones reales de dicha sociedad.

El capítulo 8, escrito por Juan Roger Rodríguez desde Perú habla de educación rural como elemento en la formación de la identidad con **Equidad** entre los seres humanos. La solidaridad es una pieza clave en la conformación de nuevas propuestas de mejora para peruanas y peruanos, pero especialmente la propuesta se proyecta hacia toda la Patria Grande. La ruralidad nos desafía en la construcción intercultural identitaria, con sus dosis de complejidad.

El capítulo 9, Colombia, por su parte, cuestiona aspectos esenciales desde la perspectiva historiográfica en **Derechos Humanos**. Caridad Brito-Ballesteros hace una conferencia sólida y crítica, a modo de aportes desde las políticas públicas hacia la educación intercultural en un país que ha sido devastado por la guerrilla ante los esfuerzos por implementar políticas de paz y padece constantes atropellos a los derechos fundamentales de pueblos originarios, afrodescendientes y afroindígenas.

El capítulo 10 se escribe desde los **Movimientos** de Uruguay, ante la ausencia de debates sobre la cuestión indígena y la pretensión ilusoria de una identidad eurocéntrica. De esta forma, un grupo de estudiantes y docentes investigamos diversas formas de opresión: las **Interseccionalidades** de las minorías. Orientados por el docente Gabriel Picos de la Facultad de Psicología, en el marco de un proyecto de investigación financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República (UDELAR). El Cap. 11, relacionado con el anterior, pero en calidad de autor (V. Díaz), me

tocó asumir como Investigador Responsable en un Proyecto adjudicado por concurso público, logramos sondear nuevos sentidos históricos de existencia de los colectivos Afroindígenas y Charrúas en relación a las trayectorias educativas ante la urgente necesidad de generar nuevas políticas de interculturalidad en el Uruguay.

El capítulo 12, se trata de una poesía en Guaraní y Español sobre la importancia de la **Alimentación indígena** en Paraguay, de la mano de la poeta Graciela Martínez: “Haciendo Vori Vori” y “Haciendo la chipa”, comidas típicas de la cocina paraguaya, expresión viva de su gente.

Finalmente, Sofía Masdeu, desde Paysandú, nos obsequia generosamente un **Epílogo** deslumbrante con una fina pluma literaria y visionaria, desde un lugar investigativo que explora el Río de la Plata como gran depositario de cadáveres que la historia de la colonización y las dictaduras, se han encargado de construir. A pesar de esta espantosa realidad que nos evidencia el río más ancho del mundo con sus marcas en la historia latinoamericana. Nos sobran los motivos para encontrar en la naturaleza el legado que nos queda para proteger y admirar como lo han hecho por siglos las sabias culturas ancestrales de las que debemos aprender lecciones de vida: ¿para qué otra cosa sirve la interculturalidad si no es para el buen vivir?

Con esta reflexión, obsequiamos unas **Palabras Finales** en homenaje a una mujer poeta **afroindígena** latinoamericana, que, tras las recientes investigaciones, se develó su origen afro y diaguita, nacida en Vicuña (norte chico chileno). Una mujer que ha aportado mucho, no sólo a Chile o Latinoamérica, sino al mundo. Su seudónimo es Gabriela Mistral, ganadora del Premio Nobel de Literatura en el año 1945.

Nos queda agradecer a todas las personas que colaboraron e hicieron posible la concreción de este libro: autores, revisores, colaboradores, en especial a mi hija amada: Magdalena Paz Díaz Valderrama, por sus creativas ilustraciones que diseñó a sus 14 años y quiso mejorarlas para esta nueva edición a sus 16. También, un agradecimiento especial a los pueblos indígenas, afrodescendientes y afroindígenas que han colaborado en este número, especialmente a Educadores y Educadoras Tradicionales Mapuche. Ha sido un largo camino que hemos sabido cumplir ante luchas inquebrantables, sueños y utopías para una Latinoamérica unida en la tierra nuestra de Abya Ayala.

Víctor Adrián Díaz Esteves
Editor



Bolivia

Capítulo 1. Poesía

Porque yo escribo

Ubaldo Padilla Pérez³

traducido al Guaraní por Guido Chumirai y Chapae Camargo Manuel.

Me preguntó la Luna:

¿Por qué yo escribo?;

Y le respondí a la Luna:

Escribo:

Porque no pude

Pintar ni hacer dibujos;

Porque no pude cantar

Ni darme el lujo,

De trazar con mi guitarra

Un horizonte;

Ni hacer lo que la primavera

Hace con el monte.

Escribo:

Para tumbar muros

Y tender puentes

Para emocionar

Y emocionarme

³ Poeta, Prof. de Matemáticas y Abogado. TS. en Petróleo y Comunicación Radiofónica. Especialista en Educación Superior de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno y en Comunicación Social para la Pastoral (Unisinós). Publicó 3 libros de poemas, 3 de investigación histórica, 7 reportajes radiofónicos y artículos de opinión en periódicos y revistas de Bolivia, Brasil y Colombia. Trabajó como redactor, corresponsal y director en medios de comunicación de Bolivia; es miembro de la Sociedad Literaria “Arnulfo Peña-Elio Ortiz”. Es director de la Revista “Huellas” y Secretario General de la Facultad Integral del Chaco (Camiri, Bolivia). Correo: ubaldo.padilla@gmail.com

*Con mi gente,
Porque sin emoción
Nada se aprende.*

Escribo:

*Porque al escribir
Escribo cartas,
Cartas de amor
A mis amigos
Y a otra gente
Que sueñan*

Con un mundo diferente.

Escribo:

*Porque el cerro
Y porque el Río
Me lo piden;
Porque ellos
No pueden escribir
Yo escribo.*

Escribo:

*para que cada pregunta
Tenga su respuesta;
Incluso aquellas
Que al poder
Le indigesta.*

Escribo:

*Para que el loco
Y su locura
Transformen al humano
En más humano;
Porque no quiero
Que la gratitud
Y la memoria
Sean olvido;*

Por eso,

Por eso escribo.

Escribo:

*Porque no quiero
Que el solidario
Se haga añicos;
Porque escribiendo
Se espanta la injusticia,
Porque cuando escribo
Sobre mi pueblo,*

*Mi pueblo escribe.
Y escribo:
Para que la muerte
Que me va a matar
Algún día
Me mate menos.*

Mba'erapa Che Amba'ekuatía

*Yasi oparandu cheve:
Mba'erapa amba'ekuatía
Korai jae Yasipe:*

*Amba'ekuatía:
Echa mba'eti chepoki
Mba'e amoja'anga jare amboyigua
Mba'eti chepuere añemongoi'ramo
Mba'eti chepuere chekateri
Ayápoko chenguitarandive
Mombiri ñama'evaerä
Ani Arapoti iara
Oyapo ñanaretandivevae*

*Amba'ekuatía:
Aitivaera ovapeteareta
Jare oyeapovaerä tapereta
Oimevaera piamongeta
Jare chepiamongetavaerüvi
Cherentaretandive
Echa mba'eti piamongetayavé
Mbe'etiko ñande arakuá*

*Amba'ekuatía:
Echa amba'ekuatíayavé
Aikuatía tamaraemereta
Tamaraemereta mboroiuregua
Che vi'a üruretape
Jare ürureta
Opaiureta
Ivimare'i oimetakovae
Amba'ekuatía:
Echa ivitireta
Jare Iakä*

*Oiporureta chéveramo
Echa jae'reta
Mbaeti ipuere omba'ekuatíaramo
Che ambaekuatía*

*Amba'ekuatía:
Marandureta meteĩñavorupi
Guinoivaerü inē'e mboyevi
Jaenungavi jokuae
Imba'epuerevareta
Mbae'ti oipota oénduvae*

*Amba'ekuatía:
Inē'e mbokereéchavae
Inē'e mbokerendive
Oipoepi teko pochiireta
Tekokávindive
Echa mbae'ti aipota
Piakavireta
Jare oyeapogue
Opa okañitei
Jaéramo
Jaéramo amba'ekuatía.*

*Amba'ekuatía:
Echa mbae'ti aipota
Mborerekua jeko
Opa iku'i
Echa kuatiaretagui
Okíyeko teko jupimba'e
Echa che aikuatía
Cherentareyavé
Cherenta ombaekuatíavi*

*Jare amba'ekuatíavi:
Ou Manoyave
Cheyukavaera
Metei arayavé
Aguiyevaera tacheyukaete.*

Camiri, 2 de junio, 2021.

Chile

Capítulo 2. Territorio

Wallmapu: El caso territorial Mapuche en la región de La Araucanía

Cristián Alister⁴

Proceso de las comunidades desterradas

Actualmente, la región de La Araucanía es una de las dieciséis regiones en que se divide Chile y se caracteriza por la diversidad de identidades que la habitan. Esta riqueza cultural abarca desde las tradiciones de los colonos y las migraciones internas desde la zona central del país. En particular, este capítulo se enfoca en la región por ser un área con una alta concentración de comunidades indígenas, lo cual la convierte en un elemento central en la construcción del Ngulumapu, la zona territorial al oeste de la cordillera de los Andes que es parte integral del Wallmapu.



Si bien el avance de la empresa colonizadora en el siglo XVI se consolidaba en el territorio Mapuche, no solo se topó con resistencia en muchos casos, sino que también desencadenó un proceso de aprendizaje mutuo y de apropiación de prácticas de los colonizadores, que de alguna manera contribuyeron al fortalecimiento del pueblo mapuche (Pinto, 2021). Esta relación, llena de altibajos y mantenida en cierta medida a través de parlamentos y diplomacia hispano-mapuche desde 1593 hasta 1803 (Payás, 2018), experimentó un quiebre con la formación de las nuevas repúblicas, tanto en Chile como en Argentina. Los procesos de asimilación cultural subsiguientes dieron paso a la construcción de

⁴ Sociólogo, Ingeniero Informático y Doctor en Estudios Interculturales. Investigador de la Universidad de La Frontera, su trabajo de investigación se ha centrado en la sociología del desarrollo, la sociología del trabajo, el extractivismo y los pueblos indígenas. Su tesis doctoral se centró en analizar los procesos de consulta a pueblos indígenas en relación a proyectos energéticos en el sur de Chile, vinculando visiones ontológicas en tensión desde perspectivas culturalmente situadas, en el marco del desarrollo de iniciativas extractivas en territorios indígenas. <https://orcid.org/0000-0002-7394-8439>. Correo: cristian.alister@ufrontera.cl

estructuras de racismo y violencia por parte de los nuevos Estados nacionales (León, 2005).

En este contexto, la segunda mitad del siglo XIX estuvo marcada por una guerra de ocupación llevada a cabo por el Estado chileno, a la que denominó “Pacificación de La Araucanía” (Pafrican, 2020). El objetivo de dicha campaña era anexionar los territorios que aún estaban bajo el dominio del pueblo Mapuche. Como resultado de esta guerra, numerosas familias Mapuche fueron desplazadas y expulsadas. Tras el fin de la ocupación, se establecieron reducciones y se procedió a la delimitación y asignación de tierras tanto a colonos chilenos y veteranos de la guerra, como, posteriormente, a colonos extranjeros (Bengoa, 2008). Bajo la premisa de progreso, la región fue configurada como un enclave productivo estratégico para el desarrollo nacional.

Durante el siglo XX, el país se enfocó en el desarrollo económico en base a la producción de cereales en la región, con la nueva distribución de la tierra y una extensa red de ferrocarriles se desarrolló la actividad silvoagropecuaria en desmedro de la economía ganadera de los pueblos indígenas. Durante la década de 1930 fue el inicio de la migración mapuche hacia los centros urbanos de Concepción, Valparaíso y Santiago. Según Pinto, las dificultades que experimentó la región se agravaron en las tierras de peor calidad entregadas a los mapuches, situación que los obligó a migrar. (Pinto, 2009). Este último fenómeno se empeoró durante las décadas de 1960 y 1970.

Pueblos indígenas no considerados en políticas públicas de desarrollo

Como estrategia para solucionar los problemas del agro en el país, incluida la población mapuche, se aplicó una política nacional de reforma agraria encabezada por la Corporación de la Reforma Agraria (CORA) y una estrategia de modernización de unidades productivas encabezada por Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y CORFO. Ambas medidas beneficiaron a las comunidades mapuche de la región.

En este periodo, los pueblos indígenas no son considerados como una variable importante a la hora de construir políticas de desarrollo para Latinoamérica. La emergencia de la construcción jurídica de los DDHH después de la segunda guerra mundial cambia un poco el panorama de la discusión de derechos sociales en Latinoamérica, entre los cuales los derechos de los pueblos indígenas comienzan a ser un tema, pero, también, los movimientos sociales en la década de los sesenta y setenta,

comienzan a incorporar demandas de los pueblos indígenas como parte de la agenda (Rodríguez, 2008).

Dichas demandas están vinculadas a las solicitudes de otros sectores desplazados de las discusiones de desarrollo en la región, las lógicas de exclusión de los pueblos indígenas tienen como consecuencia una precarización de sus vidas a consecuencia del despojo territorial y la priorización del uso de sus territorios para las necesidades económicas de los países. En algunos casos, como el de Chile, la reforma agraria tuvo en consideración la restitución territorial hacia los pueblos indígenas, principalmente en el gobierno de la Unidad Popular, pero este proceso fue detenido completamente con el golpe de estado y la dictadura militar (Correa & Mella, 2010).

Autodeterminación y resignificación de la lengua

Las contrarreformas aplicadas por la dictadura militar cambiaron la forma de enfrentar las demandas de los pueblos indígenas que produjeron, con excepción de algunos casos destacables, un silencio en cuanto a las emergentes demandas de los pueblos indígenas. La precarización de la vida, el despojo territorial y cultural fueron la estrategia política de la dictadura hacia los pueblos indígenas y tuvo como consecuencia una uniformidad en las demandas de los movimientos sociales hacia una democratización del país y la resistencia política a las violaciones sistemáticas a los derechos humanos por parte del gobierno militar. Las demandas de los pueblos indígenas no desaparecieron, sino que se expresaron en las comunidades, se organizaron en clandestinidad y fueron parte del pensamiento de líderes indígenas durante la dictadura.

En la era posterior al retorno a la democracia en Chile, se implementaron nuevos mecanismos para incluir a los pueblos indígenas en el diálogo político. Ejemplo de ello es el Acuerdo de Nueva Imperial, firmado en 1989 (Aylwin, 1989), así como la creación de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, cuyo informe se publicó en 2008, y la ratificación e implementación del Convenio 169 de la OIT. Sin embargo, la persistencia del modelo neoliberal, iniciado durante la dictadura y continuado por los gobiernos democráticos, ha generado discrepancias y un creciente descontento. Este malestar se evidenció en la primera década de los noventa, particularmente con las protestas de 1997 en Lumaco contra las empresas forestales (Pairican, 2014) y la oposición al proyecto de la central hidroeléctrica Ralco en el Alto Biobío (Namuncura, 1999; Relmuan, 1998).

Actualmente, las comunidades indígenas experimentan una resignificación de su lengua, cultura y derecho a la autodeterminación. Este proceso ha desencadenado varios ciclos de emergencia y reemergencia de las demandas del pueblo Mapuche por reconocimiento (Bengoa, 2016), incluyendo la revitalización lingüística y la protección del medio ambiente (itrofill mongen), así como la búsqueda de un equilibrio en sus formas de vida en relación con el desarrollo y la naturaleza (kúme mongen). Estas reivindicaciones han dado lugar a una continua lucha en distintos frentes, entre ellos movimientos socioambientales, programas de revitalización lingüística, iniciativas políticas y, recientemente, la participación en el proceso constituyente chileno.

La historia y la actualidad del pueblo Mapuche se entrelazan en una narrativa de resistencia y resiliencia. Desde la confrontación con la empresa colonizadora en el siglo XVI, que llevó a un intercambio cultural, hasta la 'Pacificación de La Araucanía' en el siglo XIX, que trajo consigo desplazamiento y despojo, el pueblo Mapuche ha luchado por mantener su identidad y autonomía. Los ciclos modernos de reivindicaciones, marcados por la emergencia y reemergencia de sus demandas, revelan un esfuerzo continuo por resignificar su lengua y cultura, proteger su medio ambiente y practicar una autodeterminación que ha desafiado el modelo neoliberal y se ha manifestado en movimientos socioambientales, iniciativas de revitalización lingüística y una participación significativa en el proceso constituyente chileno. Estos esfuerzos reflejan no solo la lucha de un pueblo por su reconocimiento y derechos sino también su contribución intrínseca al tejido sociocultural y político de Chile.

Territorio



Fuente: Cartografía Territorial del Wallmapu (2019)

Referencias

- Aylwin, P. (1989). Acuerdo Nueva Imperial: Acta de compromiso. Fundación Patricio Aylwin.
http://fundacionaylwin.cl/wp-content/uploads/2018/06/2.-Acuerdo-NuevaImperial_1dic1989.pdf
- Bengoa, J. (2008). Historia del pueblo mapuche: Siglo XIX y XX (7. ed. corr). Lom Ed.
- Bengoa, J. (2016). La emergencia indígena en América Latina (Tercera edición revisada y aumentada). Fondo de Cultura Económica.
- Correa, M., & Mella Seguel, E. (2010). Las razones del illkun/enojo: Memoria despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco (1. ed). LOM: Observatorio de Derechos de los Pueblos Indígenas.
- Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2008).
- León, L. (2005). La Araucanía: La violencia mestiza y el mito de la “pacificación”, 1880-1900. Universidad ARCIS, Escuela de Historia y Ciencias Sociales.
- Melin Pehuen, M., Mansilla, P., & Royo, M. (2019). Cartografía cultural del Wallmapu: Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche (Primera edición). LOM Ediciones.
- Namuncura, D. (1999). Ralco, represa o pobreza? (1. ed). LOM Ediciones.
- Pairican Padilla, F. (2014). Malon: La rebelión del movimiento mapuche, 1990-2013 (Primera edición). Pehuén.
- Pairican Padilla, F. (2020). Toqui: Guerra y tradición en el siglo XIX (Primera edición). Pehuén.
- Payàs Puigarnau, G. (Ed.). (2018). Los parlamentos hispano-mapuches (1593-1803): Textos fundamentales. Universidad Católica de Temuco, Ediciones.
- Pinto Rodríguez, J. (2009). La Población de La Araucanía. Ediciones Universidad de La Frontera.
- Pinto Rodríguez, J. (2021). La Araucanía: Cinco siglos de historia y conflictos no resueltos (2a ed). Pehuén Editores Universidad Católica de Temuco.
- Relmuan, M. A. (1998). El proyecto de la Central Hidroeléctrica Ralco en el alto Biobío: La visión de las comunidades. En Ralco. Modernidad e etnocidio en territorio Mapuche (Instituto de Estudios Indígenas). Universidad de La Frontera.
- Rodríguez, J. (2008). Los movimientos indígenas en América Latina. Resistencias y alteridades en un mundo globalizado. *Gazeta de Antropología*, 24(37).

Chile

Capítulo 3. Lengua

¿Interculturalidad o integracionismo? Políticas educativas y escuela en territorio mapunche

Daniel San Martín Cantero⁵

La escuela en territorio de comunidades mapunche⁶ se instala con el propósito de ‘civilizar’ y ‘evangelizar’ a las comunidades (Durán, Quidel, Catriquir, y Hernández, 2007). Esto se hace posible principalmente a través de influencia de la Iglesia Católica y la Iglesia Anglicana (Noggler, 1982) en la escuela. De este modo, los profesores facilitan la homogeneización, civilización y evangelización de la sociedad mapunche y no mapunche mediante un currículum monocultural (Zabala, 2008; Menard y Pavez, 2007; Millamán, 2004; Becerra y Llanquino, 2017). Se trata de un marco sociohistórico caracterizado por procesos de violencia epistémica, material y simbólica que se reproducen en las relaciones interétnicas e interculturales en la escuela (Moya, 2007). Una consecuencia es la progresiva discontinuidad cultural producto de la castellanización del mapunzugun (López, 2009; Moya, 2007), lo que ha provocado que el 77, 3% de mapuche no hablan ni entienden mapunzugun (Treviño, Morawietz, Villalobos, y Villalobos, 2017). En Chile los pueblos originarios son reconocidos a partir de la ley 19.253 de 1993, y al igual que todos los pueblos originarios, amparados por tratados internacionales como el Convenio 169 de la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo sobre

⁵ Profesor de Lenguaje y Comunicación de la Universidad Católica de Temuco. Es Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas de la Universidad de La Frontera y Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Director Internacional de tesis Doctorado en Ciencias de la Educación RUDE-Colombia, Universidad de Cartagena y miembro Red Universitaria Internacional Evaluación de la Calidad-RUECA. Actualmente es Director del Magister en Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT). <https://orcid.org/0000-0002-6316-4411>. Correo: dsanmartin@uct.cl.

⁶ De acuerdo con Durán, Catriquir y Berhó (2011) se usa la expresión mapunche en cuanto denominación ancestral del pueblo hoy conocido como mapuche. La raíz mapun, construcción cultural que diferencia lo natural o mapu de lo construido o cultivado mapun dentro de un complejo proceso evolutivo de asentamiento territorial. En tal sentido, la gente “se ha hecho” mapun-che. En otras palabras, lo mapun expresa el autoconocimiento reflexivo de una identidad históricoterritorial-cultural y que, en el marco del contacto interétnico, diferencia a la sociedad propia de la extranjera. La denominación de mapuche surge desde el movimiento en las primeras décadas del siglo XX, generando la transición desde la denominación impuesta: araucano, a otra parcialmente endógena: mapuche.

Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Este convenio se basa en el respeto a las culturas y a las formas de vida de los pueblos originarios, se reconocen sus derechos sobre tierras y bienes comunes naturales (Ivars, 2013). En cuanto a la ley 19.253, entre otros aspectos, se plantea un sistema de educación intercultural bilingüe (EIB) “(...) a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (Art. 32, Ley 19.253). Aun cuando este sistema de EIB representa impulsos para las políticas educativas, su orientación puede interpretarse como indigenista por cuanto no considera explícitamente a la población general. De este modo, y a través del Decreto 280 de 2009 se promueve la implementación obligatoria del sector y/o Asignatura de Lengua Indígena para toda la educación primaria. No obstante, este sector tuvo un carácter optativo para el(la) alumno (a) y la familia. Así, las políticas educativas para los pueblos indígenas no logran corregir las desigualdades estructurales en materia de reconocimiento y asimetría en las relaciones interculturales. Lo anterior da cuenta de un contexto de violencia y racismo institucional, en el cual las generaciones de niños y niños mapuche no sólo han experimentado la pérdida de su lengua materna sino el menoscabo hacia su identidad. Estas tensiones forman parte de un tipo de relación integracionista que las instituciones del Estado han llevado a cabo hacia las comunidades indígenas.

El integracionismo colabora con un proyecto de nación que se impone, a veces sutilmente, por sobre todas las dimensiones culturales de los pueblos, y cuya argumentación se sintetiza en la idea de progreso y de una cultura nacional. Así, el integracionismo puede conducir a la pérdida de la identidad cultural en el sentido de la experimentación de la alienación y, por tanto, desarraigo entre los miembros de un grupo. Esto se ha visto a través de los procesos de escolarización de los pueblos indígenas, en particular, la imposición sólo de un tipo de cultura, religión y lengua mediante un currículum occidental y monocultural (Mansilla, et. al, 2016; Quintriqueo, 2010) y los procesos de evangelización de la iglesia (Durán et al., 2007; Zavala, 2008). En palabras de Bourdieu y Sayad (2017) la colonización tiene su refugio final en la ideología integracionista la que bajo la forma del asimilacionismo niega las diferencias de hecho para superponer la identidad de derecho.

En efecto, la modernidad expresada en la nación reemplaza, tradiciones y costumbres sobre la base de los principios de la razón (Touraine, 2012). En parte, las ciencias sociales han contribuido a caracterizar las expresiones culturales “tradicionales” o “no-modernas”, negando toda posibilidad de lógicas culturales o cosmovisiones propias (Lander, 2000). Esto lo posibilitan políticas de Estado integracionistas que absorben toda

expresión material en forma y fondo que permita a los sujetos ser quienes quieren ser.

La escuela en La Araucanía ha sido la institución en la donde se han promovido diversas formas de integración. Sin embargo, para que el proyecto integracionista tenga éxito requiere también de sujetos que sutilmente lo vehiculicen frente a los grupos que se pretende integrar. Dentro de esto se reconocen algunos protagonistas que el Estado ha formado para este fin. Un ejemplo de esto es el caso de Manuel Antonio Neculmán (1854-1936), hijo de lonko, profesor normalista y dirigente. Estuvo a cargo de la primera escuela pública de Temuco. A Manuel Antonio Neculmán lo prepara el Estado para viabilizar su proyecto integracionista. Entonces, el razonamiento formativo planeado para Neculmán es una educación primaria que construirá ciudadanos– pero que no sea un ciudadano auténticamente chileno, sino que un indígena reconvertido en profesor normalista: “(...) es que Neculmán está ejerciendo allí su doble condición: ser parte de una de las más refinadas estrategias de integración ideadas por los mandos militares, pero a la vez sin dejar de ser lo que siempre será, un foroweche” (Ancán, 2014, p. 24). Es una condición que le permite moverse en dos mundos, pero servir a uno, Ancán (2014) se refiere a esto como la condición neculmániana. En el fondo se trata de un mecanismo útil para integrar a la comunidad tradicional al grupo dominante mediante la utilización de uno de sus miembros. En el caso mapuche, estos son prototipos de informantes o ayudantes de terreno, traductores de literatura originaria o funcionarios y operadores Indigenistas; buenos funcionarios públicos (Préndez, 1884), o lo que Munizaga (1960) en ese entonces identificó como araucanos letrados.

Como consecuencia de lo anterior, la escuela logra que el individuo regule la expresión de su identidad individual por el hecho de pertenecer a un determinado grupo (Pintxen, 1997). También la identidad se puede dinamizar en el sentido que planteaba Freire y Shor (2014) “(...) cuanto más era profesor más comprendía qué significaba serlo” (p. 204). Este efecto se debe al excesivo protagonismo que las políticas educativas otorgan a la escuela como principal espacio para llevarlas a cabo:

La asignatura de lengua indígena y la educación intercultural bilingüe no están conectadas con las comunidades indígenas, con su organización ni con sus necesidades. La escuela chilena es particularmente centralista en sus políticas, y aunque en ella figura el concepto de comunidad educativa, la comunidad indígena tiene un rol menor en la decisión curricular y en la escuela (Loncón, 2020, p. 197).

Lo anterior se debería a que los marcos de referencia de la escuela que se sitúa en territorio mapuche responden a un modelo económico, social y político orientados por un tipo de colonialismo aún vigente. Se trata de una educación neoliberal que muestra la falta de voluntad institucional para viabilizar la libre determinación educativa de la sociedad mapuche (Torres, 2020). En este escenario es donde se recrea un tipo de interculturalidad prescriptiva o normativa cuya forma de intervención es funcional; se evita cuestionar las condiciones estructurales que producen la desigualdad (Dietz, 2017). Según Walsh (2008) la finalidad de este tipo de interculturalidad es la reproducción del capitalismo contemporáneo. La institucionalidad educativa requiere posicionarse desde la propia comprensión del sujeto respecto a su tradición e historia. Esto implica que el territorio entre a la escuela desde un enfoque co-participativo para propiciar espacios educativos donde la comunidad re-asuma y resignifique su identidad cultural. Esta tarea requiere desnaturalizar aquellos marcos interpretativos y de conocimientos coloniales que se han naturalizado en el escenario escolar.

Referencias

Ancán, J. (2014). De kúme mollfüñche a “civilizados a medias”: liderazgos étnicos e intelectuales mapuche en la Araucanía fronteriza (1883-1930). *Polis, Revista Latinoamericana*, 13(38), 19-44.

Becerra, R. y Llanquino, G. (2017). *Mapun kimün: relaciones mapuche entre persona, tiempo y espacio*. Ocho Libros, Chile.

Bourdieu, P. y Sayad (2017). *El desarraigo. La violencia del capitalismo en una sociedad rural*. Siglo veintiuno editores.

Dietz, G., (2017). *Interculturalidad: una aproximación antropológica*. *Perfiles Educativos*, 34(156), 192-207.

Durán, T., Quidel, J., Catriquir, D. y Hernández. (2007). Propuesta académico-social de la EIB en la región de la Araucanía: Proyecto Piloto. En T. Durán, D. Catriquir, y A. Hernández (Eds). *Patrimonio Cultural Mapuche. Derechos Culturales y patrimonio educacional mapuche*. (pp. 195-206). Editorial UC Temuco.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo XIX.

Ivars, J. (2013). ¿Recursos naturales o bienes comunes naturales? Algunas reflexiones. *Papeles de Trabajo*, 26(1), 88-97.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Ley 19.253 de 1993. (1993). Establece normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Santiago.

Loncón, E. (2020). Estrategias contrapuestas en la enseñanza del mapuzugun. Avances y desafíos para el futuro mapuche. En D. Quilaqueo, S. Sartorello, S. y H. Torres (Coord.), *Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémicos en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 174-203). CIECII. Universidad Católica de Temuco. Chile.

López, Luis Enrique (2009), "Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el Sur, pistas para una investigación comprometida y dialogal", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, La Paz, FUNPROEIB Andes.

Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M., y Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educacao y Pesquisa*, 42(1), 213-228.

Menard, A. y Pavez, J. (2007). *Mapuche y anglicanos. Vestigios fotográficos de la Misión Araucana de Kepe 1896-1908*. Ocho Libros. Santiago.

Millamán, R. (2004). Relaciones interraciales e interétnicas de mapuches con no mapuches. En M. Samaniego, y C. G. Garbarini, *Rostro y fronteras de la identidad* (págs. 27-42). Temuco: Ediciones UCT.

Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. En R. Cuenca; N. Nucinkis y, V. Zavala (Comps.). *Nuevos maestros para América Latina*. Pp. 229- 258. Madrid: Ediciones Morata. Núñez, C., González, B., Ascorra, P., & Gresh, S. (2020). Contar para comprender: cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educación y sociedad*, 1-19.

Munizaga, C. (1960). *Vida de un Araucano. El estudiante Mapuche L.A. en Santiago de Chile, en 1959*. Centro de Estudios Antropológicos.

Noggler, A. (1982). *Cuatrocientos años de misión entre los araucanos*. San Francisco. Pinxten, R. (1997). *Identidad y Conflicto: personalidad, socialidad y culturalidad*. *Afers Internacionals*, 36(1), pp. 39-57.

Préndez, P. (1884). *Una excursión de verano: de Angol a Villarrica y Valdivia en los primeros meses de 1883*. Impr. de la Patria.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. LOM.

Torres, H. (2020). Posiciones críticas de actores políticos mapuches sobre la escuela en La Araucanía. En D. Quilaqueo, S, Sartorello, y H. Torres (Coord.), *Diálogo de saberes en Educación Intercultural: Conflicto epistémicos en contextos indígenas de Chile y México* (pp. 129-145). CIECII. Universidad Católica de Temuco.

Touraine, A. (2012). *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica.

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile, experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Walsh, C. (2008). *Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado*, *Tabula Rasa*, núm. 9, pp. 131-152.

Zavala, J. (2008). Los Colonos y la Escuela en la Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la Región de La Araucanía (1887-1915). *Universum*, 23(1), 268-286.

Argentina

Capítulo 4. Historia

De la invisibilización al reconocimiento. Apuntes sobre educación intercultural

Mariano Nagy⁷

Introducción

En numerosas ocasiones, en el marco de una charla, discusión o instancia de formación, me han preguntado específicamente por el estado actual de la educación intercultural o, de manera más vaga, por el abordaje actual de la cuestión indígena en las aulas argentinas. Y en cada una de ellas tengo una sensación ambivalente respecto de cómo explicar la coexistencia de modificaciones palpables en los enfoques —que han incorporado la diversidad cultural— con la continuidad del relato nacionalista tradicional que —quizás no de manera abiertamente racista— niega la existencia actual de los pueblos originarios.

En este capítulo propongo analizar las perspectivas educativas que se han constituido en Argentina en torno a la relación entre el Estado y los pueblos indígenas, los cambios políticos ocurridos en las últimas décadas y el impacto de estas modificaciones a través del análisis de materiales escolares y manuales.

Un relato patriótico para el "desierto" argentino

En las décadas de 1870 y 1880, Argentina terminó de conformar su matriz Estado-Nación-Territorio (Delrio, 2005) a partir de campañas militares de subyugación de la población nativa, las cuales denominó Conquista del Desierto y que se datan entre 1879 y 1885. Cabe señalar que, a diferencia de lo ocurrido en Chile, el eufemismo de tal

⁷ Mariano Nagy es periodista, doctor y profesor en enseñanza media y superior en historia, estos últimos títulos obtenidos en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) dependiente de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Allí se desempeña desde 2005 como docente de distintos seminarios y cursos. Nagy se ha doctorado en historia argentina a partir de una beca otorgada por la Universidad de Buenos Aires (UBA), actualmente es investigador adjunto del CONICET y fue y es miembro de distintos grupos de investigación de la UBA y el propio CONICET. ORCID: 0009-0007-6860-079X Correo: nagy.mariano@gmail.com



caracterización se encuentra en el lugar, el supuesto desierto, pero la acción, la conquista, no se niega; mientras que la Pacificación de la Araucanía sitúa los episodios en un lugar específico al tiempo que califica (o culta) la acción en la sustantividad del verbo pacificar.

Los supuestos beneficios de este proceso para la grandeza del país fueron ampliamente difundidos y oportunamente convertidos en diseños curriculares y libros de texto escolares, y fueron transmitidos de generación en generación como un discurso hegemónico al menos hasta el final de la última dictadura militar (1976-1983), cuando el retorno de la democracia comenzó a hacer posible la aparición de otras narrativas.

Por el contrario, las consecuencias para las comunidades indígenas no conformaron eventos de la historia nacional (Trouillot, 1995), y sus trayectorias y destino no atrajeron el interés ni la atención de los profesionales de las ciencias sociales. A partir de un argumento débil que sostenía su extinción por razones de progreso y destino —lo que quizás daba lugar a la supervivencia de "descendientes" o grupos marginales en algún rincón del país, siempre pocos y a punto de diluir sus identidades— se construyó un sólido consenso en torno a una identidad que, a diferencia de otros países vecinos, descendía exclusivamente de los barcos. Es esta falacia la que dio origen a la frase supuestamente acuñada por Carlos Fuentes: "Los peruanos descienden de los incas, los mexicanos de los aztecas, y los argentinos descienden de los barcos". Si el escritor fue el inventor de esas palabras, si realmente las propuso con ironía o incluso, como se puede leer en una versión crítica, "y los argentinos creen que descienden de los barcos", es un misterio difícil de cotejar, pero no así el éxito de la premisa de una Argentina compuesta exclusivamente por migrantes europeos que tuvo su difusión en las lecciones escolares desde finales del siglo XIX:

Maestro: ¿Cuál es la población actual de la República Argentina?

Alumno: Mi país, señor, ha alcanzado —en menos de un siglo de vida independiente— una población de poco más de seis millones de habitantes.

Maestro: ¿Cuántos 'indios salvajes' hay en nuestro país hoy?

Alumno: ¡Ni uno solo! La República Argentina es la única nación americana que no tiene indios salvajes dentro de sus fronteras (de Vedia, 1909: 17-18).

De esta lección, vale la pena destacar tanto su origen como su contenido. Sobre este último, destaca la calificación de salvaje de la población indígena, que en cualquier caso ya se ha extinguido o ha desaparecido y que Argentina, a diferencia del resto de los países sudamericanos, es la única que no tiene nativos en su territorio. Estas nociones apelan a una caracterización racista de los indígenas que los expulsa de la historia al mismo tiempo que constituye una idea de nación distinguida por su composición como migrante de origen europeo. En segundo lugar, el texto nació de un concurso de textos sobre Moral Cívica y Política patrocinado por el propio Estado nacional en 1908, cuya justificación expresa:

Que es deber fundamental de los poderes públicos encauzar eficazmente el sentimiento nacional, en el sentido de que las generaciones que asisten a la escuela se eduquen en la virtud republicana, amando a las instituciones, interesándose en el desarrollo de la vida pública, familiarizándose con las altas ideas de libertad civil y honestidad política, no solo para cultivar lo que constituye el fundamento más sólido de la democracia, sino también para estimular el verdadero concepto de amor a la patria (Decreto Nacional "Concurso de textos de Moral Cívica y Política", art. 1. 7/9/1908).

Ahora bien, si las comunidades ya no existían, ¿cuál era el diagnóstico que llevó a la financiación de textos educativos que promovían el sentido de pertenencia y los valores patrióticos? Básicamente, desde finales de la década de 1880, diversos sectores denunciaron que el idílico proyecto nacional encarnado en la llegada de millones de inmigrantes europeos que abrazarían la patria de destino no se estaba cumpliendo; por el contrario, los colectivos extranjeros se cerraban en sí mismos y generaban espacios e instituciones en torno a su patria de origen. A su vez, como consecuencia de diferentes políticas respecto a la asignación de identidades, los hijos de padre y madre italianos nacidos en Argentina, por ejemplo, para los europeos eran italianos por el principio del derecho de sangre (*jus sanguinis*), mientras que para los sudamericanos eran argentinos por el derecho de suelo (*jus soli*). Es decir, existía un solapamiento o competencia de identidad que, según algunos funcionarios, podía resolverse con políticas educativas que fomentaran el amor a la patria.

Por lo tanto, entre finales del siglo XIX y principios del XX, además de los libros de texto escolares y la enseñanza patriótica, el Estado argentino buscó erigir altares de la patria mediante una política de construcción de lugares de memoria, solemnizando los actos patrios con la incorporación de desfiles militares y discursos nacionalistas —medida que modificó las fiestas populares que hasta entonces ya tenían una larga tradición (Bertoni, 2001; Garavaglia, 2007; Salvatore, 1996)—, se incorporó a los estudiantes a estos actos mediante marchas ritualizadas en las fechas patrias, se reguló el uso de la bandera oficial y se instituyó el servicio militar obligatorio .

Estos dispositivos cristalizaron una narrativa nacionalista respecto a la historia argentina que se mantuvo, sin fisuras, durante décadas. Incluso podría decirse que la única excepción fue la irrupción del revisionismo histórico (Cattaruzza, 2003) en el contexto de las movilizaciones sociales y revoluciones de finales de la década de 1960, corriente que cuestionó ciertos aspectos del proceso de organización nacional, especialmente la narrativa liberal y la llamada historia de bronce protagonizada por grandes héroes que, en una tarea épica, habrían llevado a cabo la hazaña de construir la República Argentina.

Sin embargo, hasta el final de la última de las seis dictaduras militares que gobernaron Argentina en el siglo XX, el discurso educativo estuvo teñido de un lenguaje y contenido patriótico y racista que negaba la diversidad cultural. El argumento se enmarcó siempre en las nociones de Sarmiento de civilización y barbarie y en la caracterización de los pueblos indígenas como actores sociales salvajes del pasado que representaban un obstáculo para el avance del progreso y atacaban las propiedades rurales de la población hispano-criolla. Palabras más, palabras menos, estas apelaciones eran narradas como el "problema del indio" que el Estado argentino había logrado superar a finales del siglo XIX gracias a la Conquista del Desierto (1879-1885).

En esta narrativa, la política estatal se describía como una respuesta a la violencia y el salvajismo indígena (Nagy, 2014), es decir, era menos una política deliberada que una respuesta a tanta barbarie. Así lo evidencian las citas de libros escolares a lo largo del siglo anterior cuando refieren a la realidad de los indios que caían sobre "las estancias y pueblos, que los acusaban de robar ganado, llevarse a las mujeres y niños después de matar a los hombres (...) Los campos pertenecen a la patria y al que los riega con sudor" (Blomberg 1925: 15-16).

Por otro lado, Fernández Arlaud (1978) afirmaba que:

... "Inmensos territorios estaban en manos de los indios que realizaban malones y depredaciones sobre las poblaciones indefensas. La Campaña de Roca fue coronada por el éxito, ya que fortaleció el control efectivo de más de 600.000 kilómetros cuadrados de territorios que fueron incorporados a la labor nacional" (Fernández Arlaud 1978: 347).

Desde lo indígena asociado al salvajismo animal al describirlo con los aullidos del lobo en su acción contra la propiedad del "blanco" (Teobaldo y Nicoletti, 2009: 70), la descripción de las relaciones interétnicas como el "problema del indio", los adjetivos negativos como invasores, salvajes, violentos, asesinos, etc., la construcción de la Pampa y la Patagonia como territorio propio pero amenazado por la improductividad y la violencia de los nativos y los apetitos chilenos, y la narrativa de la resolución del conflicto en términos exitosos al poder incorporar los campos a la "obra de la patria" son algunos de los tópicos —no todos— que década tras década se reprodujeron en las aulas argentinas. A estos, es inevitable añadir el mito de la extinción del indígena como actor social que desaparece de los contenidos y manuales y así contribuye a cimentar el imaginario colectivo de una nación blanca de origen ultramarino.

Solo excepcionalmente el material de lectura permitía indagar superficialmente sobre el destino de las comunidades indígenas en nuestro país. En una lección de un texto para cuarto grado de la escuela primaria, aparece un supuesto diálogo entre un tío que estuvo en contacto con grupos nativos y su sobrino, quien, aunque tiene el deseo de ver a un indígena, ya sabe que son malos:

—Tío, ¿es verdad que usted estuvo entre los indios hace unos años? Pues bien, los indios son tan malos. —Los pocos que quedan se han civilizado. —¿Cómo me gustaría ver a un tehuelche!, Tío. — [Civilizar a los indios y hacer que adquieran nuestras costumbres, es aumentar el número de seres útiles al país] (López de Nelson, Ernestina s.f.: 35-36).

Cabe señalar que, a diferencia de los textos citados, aquí hay una referencia a la incorporación subordinada de la población nativa a las relaciones capitalistas en términos de proletarización y al proceso de desintegración y fragmentación de las comunidades. Al mismo tiempo, destaca el título de la lección —ver el final de la cita entre corchetes—,

una declaración de principios y una descripción del pensamiento de la época en relación con qué hacer con la población subyugada: la civilización entendida desde el desmembramiento de la organización tribal y la incorporación al trabajo. En este sentido, es precisamente la apelación a eufemismos para definir y exaltar las campañas militares y la ausencia de descripciones concretas respecto a las políticas aplicadas a los sometidos lo que ha generado una grave distorsión de la realidad histórica.

En definitiva, las autoridades militares ordenaron el avance sobre los nativos, con especial énfasis en la población civil, mujeres y niños, y aunque no dudaron en asesinar a quienes consideraban enemigos, la mayoría de las comunidades fueron sometidas, quedaron a disposición del Estado argentino, las familias fueron desmembradas, trasladadas y/o confinadas en campos de concentración (Delrio, 2001; Nagy y Papazian, 2011 y 2018; Pérez, 2015; Delrio & Pérez, 2020) y distribuidas en las Fuerzas Armadas, el servicio doméstico y en diferentes actividades productivas (Mases, 2002). En muchos casos, las diferentes órdenes religiosas jugaron un papel ambiguo que fue de abierta complicidad y plena participación, colaborando con bautismos y cambios de nombre, y en otros intentando aliviar la carga de las prácticas genocidas implementadas por el Estado argentino (Roulet & Garrido, 2011; Lenton, 2014; RIGPI, 2015).

Con respecto a los libros de texto, como hemos señalado, vale aclarar que hoy en día un libro de texto escolar tiene menos interferencia con respecto a los primeros libros impresos por las editoriales, cuyas publicaciones estaban destinadas a durar décadas, con las mismas imágenes, lecturas, poemas, lecciones, que permearon fuertemente la vida escolar y las mentalidades de varias generaciones (Nagy, 2013: 202).

Era un mundo donde el libro escolar tenía pocos competidores que disputaran su poder para construir imaginarios colectivos y cuyos destinatarios no eran solo los niños que asistían a las escuelas, sino "un sujeto lector extendido" construido por sus familias a quienes los libros se dirigían explícita o implícitamente, con el fin de introducir ciertas nociones y principios en hogares donde no había más libros que los que debían usar en la escuela (Ossenbach, 2007: 11).

Cuesta Fernández (1997) sostiene que el libro de texto es un objeto privilegiado para analizar las tensiones en la relación entre el conocimiento histórico e historiográfico y el contenido a enseñar. Por otro lado, es evidente que el papel fundamental que constituyó el libro

escolar como vehículo de primordial importancia para la creación de una identidad común y la forja de imaginarios colectivos a fines del siglo XIX y en gran parte del siglo siguiente, se diluyó al calor de la aparición de otras fuentes de información y las facilidades para acceder a otros tipos y formatos de material.

Incluso en medio de la crisis social y económica resultante de las políticas neoliberales aplicadas en la década de 1990, y que eclosionaría en 2001 [1], hubo un notable empobrecimiento y falta de recursos por parte de muchos estudiantes (y docentes), lo que inhibió el pedido o la demanda de comprar un libro escolar por materia. Como consecuencia, ocurrieron dos fenómenos que socavaron el potencial del libro y, por otro lado, lo potenciaron. El primero, vinculado al hecho de que el empobrecimiento generalizado llevó a un aumento de materiales fotocopiados, apuntes preparados por docentes a partir de diferentes textos y recortes, etc., en detrimento de la adopción de libros de texto escolares. Sin embargo, por otro lado, la inseguridad y la necesidad de los docentes de acumular muchas horas para sobrevivir impactaron en su formación y en la posibilidad de nutrirse y planificar sus clases con un tiempo razonable. Como resultado, el texto se convirtió en un aliado indispensable que marcó los contenidos abordados en las aulas. Además, el material proporcionado por el personal docente provenía en gran medida de fotocopias de libros de texto educativos, de modo que, aunque el manual dejó de ser la pieza central y excluyó a estudiantes y familias, mantuvo y mantiene un papel preponderante en la formación educativa. De ahí la importancia de su análisis.

Matices

Existen bases sólidas para sostener que, entre las campañas militares de subyugación a finales del siglo XIX y la restauración de la democracia en 1983, el enfoque sobre la cuestión de los pueblos indígenas en el ámbito educativo permaneció casi inalterado. Es mucho más complejo sostener que no hubo cambios en las condiciones de vida a lo largo del siglo XX. Aunque esto último excede el tema de este capítulo, nos interesa enumerar algunas cuestiones y situaciones que de alguna manera tendrán un impacto o emergerán en contextos menos hostiles y propensos al respeto de los valores democráticos.

En esta línea, el papel del peronismo [2], su relación con los indígenas y el impacto de sus políticas sigue siendo un tema de debate con diversas aristas aún por explorar. Además, resulta cada vez más evidente que no se trató de una política nacional homogénea, sino de adaptaciones

regionales que variaron de una provincia a otra, como puede verse en la continuidad de las reducciones indígenas hasta la década de 1950 (Musante y Mapelman, 2010) y masacres como la de Rincón Bomba en 1947 (Mapelman, 2015) en el Gran Chaco, mientras que, simultáneamente, hubo un empoderamiento y una agencia política muy importante por parte de delegados mapuches en el norte de la Patagonia (Mases, 2012).

Los fenómenos descritos que no aluden de modo directo a las políticas educativas son insoslayables para comprender los procesos de emergencia y comunalización que tendrían lugar a partir del regreso de la democracia en 1983, dado que no nacen de experiencias inéditas o de foja cero, como si la organización y demandas de las últimas décadas del siglo XX irrumpieran de la nada y sin conexión con sucesos anteriores. Por el contrario, la ampliación de derechos que comenzó en aquel entonces se nutrió de diversos aspectos entre los que mencionamos: la incorporación al sistema político de una generación de indígenas, en el marco del peronismo, a la estructura y militancia partidaria y sindical (Nagy, 2017); y la participación en organizaciones indígenas supracomunitarias que llegaron a plasmarse en encuentros nacionales en la década de 1970 (Lenton, 2015). Dichos factores, entre otros, madurarán en la década de 1980 cuando la siguiente generación se incorpore a la vida política en el contexto de efervescencia participativa y militante de la denominada “primavera alfonsinista” en partidos de izquierda y organismos de Derechos Humanos en convivencia y articulación con las demandas de reconocimiento propiamente indígenas (Nagy, 2018). En el siguiente apartado analizaremos esos acontecimientos.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Argentina: un camino sinuoso y en construcción

A partir de 1983, como ya se ha mencionado, producto de la propia organización indígena y un contexto menos hostil permitió el avance de la juridización de los derechos indígenas (Briones, 2005), fenómeno que cuenta con algunos hitos a señalar. El primero tiene que ver con la sanción de la ley 23.302 “sobre Política Indígena y apoyo a las Comunidades Aborígenes” en septiembre de 1985, norma que creó el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) como entidad descentralizada con participación indígena, dependiente del Ministerio de Salud y Acción Social (art. 5º), reconocía la personería jurídica a las comunidades indígenas radicadas en el país (art. 2º), dedica varios artículos para la entrega de tierras aptas para la subsistencia de las

comunidades (art. 7 a 13) y otros tantos a planes de educación (arts. 14 a 17) que enfocan en las propias comunidades.

La normativa, como bien narra la memoria histórica de distintos pueblos indígenas, se sancionó en gran parte por la movilización de comunidades del país al Congreso de la Nación y recogía los principales puntos que las organizaciones habían discutido en los encuentros nacionales (Futa Trawn) realizados en Neuquén en 1972 y en Buenos Aires un año después (Lenton, 2015). A su vez dio impulso a normativas provinciales como la de 1986 en Salta (Ley N° 6373) que dispuso la creación del Instituto Provincial del Aborigen, la regionalización educativa y la formación de docentes especializados en educación aborigen.

Luego, tendría impacto y respaldo internacional el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes publicado en 1989, que la Argentina ratificaría recién en 2000 y que serviría de marco legal para distintas demandas a lo largo y ancho del país.

Paradójicamente, la reforma constitucional de 1994 que, en principio buscaba habilitar la reelección de Carlos Menem, mandatario del partido justicialista de perfil neoliberal, abrió la puerta para la incorporación de derechos colectivos, entre ellos el reconocimiento de la preexistencia de la población originaria en Argentina (art. 75, inc. 17).

Como puede observarse en la coincidencia de algunos de los objetivos de la ley 23.302 y de la Constitución Nacional de 1994, sancionada casi una década después, la normativización de un derecho no consagra automáticamente su cumplimiento. Con todo, este breve repaso -al que se le pueden sumar otras normas- alcanza para argumentar que no es la falta o la ausencia de leyes lo que le impide a la Argentina avanzar en el reconocimiento de derechos a los pueblos indígenas.

En el ámbito educativo los tiempos fueron distintos y existen algunos antecedentes provinciales de la implementación de políticas interculturales, como en Formosa (1985) con la creación de cuatro centros educativos de nivel medio con orientación docente para comunidades autóctonas y sectores marginales, en los que se formaban los Maestros Especiales de Modalidad Aborigen (MEMA). En Chaco, en 1987, se comenzaron a desarrollar acciones para la capacitación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) y un incipiente Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PROEBI) (Serrudo y Machaca, 2011: 12).

Sin embargo, más allá de estas políticas provinciales, a escala nacional y de modo incipiente, tuvo gran influencia la Reforma educativa de 1993 que se cristalizó mediante la Ley Federal de Educación N° 24.195. A partir de su sanción se llevaron a cabo una serie de acciones compensatorias focalizadas a través de distintos programas. En un cambio de paradigma que gradualmente comenzó a cuestionar ciertos relatos triunfalistas de la conquista y dio lugar a las nociones de tolerancia y respeto a la diversidad. Así, la EIB se instaló en el Ministerio de Educación de la Nación con programas específicos que atendían a las comunidades educativas con población indígena (Serrudo y Machaca, 2011).

De este modo, entre 1993 y 1999 se desarrolló el Plan Social Educativo que a través de programas destinados a las escuelas de todo el país con un modelo de gestión descentralizada que ponía el acento en la idea de “acción compensatoria” dinamizó propuestas como el proyecto 4 de “Atención a las Necesidades Educativas de la Población Aborígen”. A su vez, con la asunción del presidente Fernando de la Rúa en 1999, se ejecutó el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias (2000-2001/2002), que contempló cinco proyectos entre los que se encontraba el Proyecto Escuelas Aborígenes (PEA). El eje estuvo puesto en la asistencia técnico-pedagógica necesaria para comenzar a avanzar en la “educación intercultural bilingüe” (Petz, 2002: 61-62).

En este punto cabe aclarar, como bien apunta Ana Carolina Hecht, que la perspectiva EIB se considera una política destinada “sólo para indígenas”, obturando la potencialidad de la transversalidad que debieran tener estas propuestas para contener a toda la población (incluidos migrantes transnacionales y población no-indígena) y así potenciar las críticas a las desigualdades sociales.

En cuanto a su impacto, existe cierto consenso que a partir de la ley Federal de 1993 se impuso un cambio de perspectiva respecto al rol tradicional homogeneizante asignado al sistema educativo, la EIB ganó un lugar -aún marginal- en la agenda del Ministerio de Educación de Nación y se profundizaron algunas líneas de acción en aquellas provincias que contaban o eran visibilizadas con un número significativo de población originaria en sus distritos. En principio, un creciente respeto por la diversidad cultural, siempre gradual y no hegemónico ni masivo vale decir, pero profundizado por los debates suscitados en el marco del V Centenario de la Conquista de América en 1992, que planteó las ideas de genocidio, conmemoración, contra festejos y tragedia para las comunidades indígenas.

A su vez, conforme las nuevas reglas del mercado impuesto por la hegemonía. Neoliberal de los años '90, en el contexto de un mercado editorial mucho más concentrado y liderado por grupos multinacionales y/o emporios mediáticos, se impuso en el centro de la escena la desaparición del libro de autor, reemplazado por el manual editorial. Paradójicamente se dio una renovación que, con luces y sombras, involucró hasta su denominación e incorporó el color, modernas técnicas de diseño y se aggiornaron la presentación y los contenidos. Por tanto, de aquel texto que había educado a generaciones y que sobresalía por el nombre de su autor se pasó a un manual de editorial con un coordinador, en general un profesional académico de la disciplina, y un grupo nutrido de autores.

Dicha perspectiva propuso visiones provenientes desde otras disciplinas como la sociología y la economía, introdujo un discurso analítico y abandonó la prosa polémica, buscó mostrarse ascética y pretendidamente despolitizada y sin ideologías, impulsó la profesionalización de la actividad con la fundación de instituciones y la publicación de revistas especializadas, y como legado más importante abandonó la historia de los hechos y los protagonistas individuales (“La historia de los grandes hombres”) y propició un abordaje enfocado en la historia de los procesos y protagonizados por colectivos sociales, además de incorporar en nuestro país a las metodologías vigentes en el resto del mundo, obturadas en la Argentina por la instauración de prolongadas dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) (Nagy, 2013: 206).

La constante que emerge es una suerte de relato lamentando con cuidado y sin estridencias aquellas políticas, pero sin relación con procesos actuales. El abordaje entonces difiere, pero las conclusiones se mantienen: los indígenas en Argentina son tema del pasado. Esa supuesta extinción antes se celebraba, en el presente se lamenta.

Con ese panorama se arribó al siglo XXI. La Educación intercultural tuvo desde entonces un mayor impulso. En el año 2004, por intermedio de la Resolución N° 549, fue creado el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (PNEIB), cuyo objetivo fue establecer un organismo de atención permanente que se enmarcara en la Ley Federal de 1993 y en la Resolución del Consejo Federal de Cultura y Educación N° 107 de 1999 (Serrudo y Machaca, 2011: 13).

Esta jerarquización, con un programa y propósitos ad hoc en el marco de la Dirección de Políticas Compensatorias del Ministerio de Educación nacional, con sus limitaciones, fue un primer paso fundamental que abrió

la puerta para su inclusión en el debate por una nueva ley de educación en 2006. De esta forma, La Ley de Educación Nacional N° 26.206, que reemplazó a la Ley Federal, apuntaba a asignarle un rol más protagónico al Estado Nacional en la implementación de políticas educativas.

Bajo ese paraguas normativo la EIB pasó de ser un Programa a una de las ocho modalidades del sistema educativo, y como gran novedad impulsó la participación de referentes educativos indígenas a través del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) mediante la resolución ministerial ME N° 1119 de 2007 que consolidó el acta constitutiva firmada en septiembre de ese año. En sus tres artículos (52, 53 y 54) dedicados a la MEIB, la ley promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (art. 52).

En la práctica, desde sus orígenes, con limitaciones y matices, se produjeron diversos avances y se implementaron distintas líneas de acción, muchas de ellas plasmadas no sólo en encuentros regionales sino también en materiales y cursos de capacitación, muchos de ellos accesibles en el micro sitio web de la modalidad.

Sin embargo, en diciembre de 2015, con la derrota del Frente Para la Victoria (FPV) y el triunfo electoral de la Alianza Cambiemos que llevó a Mauricio Macri como presidente para el mandato 2015-2019, se dio un cambio de políticas. Tuvo lugar un plan de ajuste que incluyó la no renovación contractual de trabajadores, medida que se tradujo en el despido abierto o encubierto de cientos de profesionales, el cierre de programas y líneas de acción y la subejecución presupuestaria. Mientras que, en el caso particular del área de EIB, luego de algunos meses se produjo el descabezamiento de la modalidad, el despido de trabajadoras y la renuncia en algunos casos de profesionales frente al evidente destrato, precarización e incertidumbre incentivada por la gestión del Ministro Esteban Bullrich. Las políticas fueron reducidas a su mínima expresión y las provincias sucumbieron o avanzaron de acuerdo al impulso que sus propios distritos llevaron a cabo.

Con el cambio de gestión y el regreso al gobierno del peronismo a través de la fórmula Alberto Fernández - Cristina Fernández de Kirchner en diciembre de 2019, se impulsaron acciones diversas de EIB, especialmente ligadas a la capacitación docente, a la incorporación de lineamientos y efemérides escolares y a la elaboración de materiales en línea.

En este derrotero, la asunción de Javier Milei en diciembre de 2023, desde la Libertad Avanza, como un emblema de las nuevas derechas y el neofascismo, con un discurso anti estatal, supuso la desarticulación y el desmantelamiento de la mayor parte de las políticas públicas, y el desfinanciamiento del sistema científico y el educativo, entre ellas las de EIB.

Luego de este panorama institucional centrado en la esfera nacional, algo insoslayable dado que, como vimos, hasta algunos años atrás la EIB no existía como política de estado, se impone una pregunta de muy compleja respuesta: ¿Cuál fue el impacto concreto de estos avances y retrocesos en las aulas de la Argentina? A priori, no existe una única forma de responder en función de que al tratarse de un sistema federal desde 1993, la gestión y el financiamiento educativo corre por cuenta de los 24 distritos. La ley de Educación Nacional de 2006 no revirtió esta organización, pero con políticas ministeriales, la consolidación de paritarias y fomento de políticas a través de programas y modalidades, entre ellas la EIB, impulsó líneas de acción propias y sostuvo otras dinamizadas por las provincias.

Palabras finales

A modo de cierre retomamos la pregunta de inicio ¿cuál es la situación de la EIB en Argentina? En principio, las respuestas son múltiples y que este capítulo se ha enfocado en algunas de las diversas aristas que pueden abordarse. No hemos profundizado en las políticas de profesionalización de docentes indígenas, en los programas referidos a la enseñanza del español como segunda lengua o en la diversidad lingüística de las decenas de pueblos indígenas que existen en nuestro país y el Estado argentino reconoce, por ejemplo.

Entendemos que para delinear políticas en general y en EIB en particular es condición fundamental contar con información actualizada. Entre uno de los tantos efectos de la pandemia, la Argentina ha pospuesto el Censo nacional de población que debió realizarse en 2020, escrutinio que finalmente se llevó a cabo en 2022 y cuyos resultados recién se dieron a conocer en marzo de 2024. El mismo arrojó que en Argentina 1.306.730 personas se identifican como indígenas, cifra que representa casi el 3% del total de la población y del censo se desprenden diversos datos muy significativos respecto a la potencial planificación de políticas de EIB: 1) existen provincias con un porcentaje alto, muy por encima de la media nacional, de población originaria. En Salta y Jujuy el 10% de la población se auto percibió como indígena, en Formosa, Chubut y Neuquén esa

cifra fue del 8%, mientras que en Río Negro, Chaco y Catamarca osciló en torno al 5% del total de habitantes. 2) A contramano de los imaginarios, más de medio millón de personas (41%) que se identificó como originaria vive en ámbitos urbanos, dato que se desprende sumando sólo las capitales provinciales y la Ciudad de Buenos Aires, es decir que se trata de una cifra de mínima que no considera otros pueblos y ciudades con menos habitantes. 3) La población indígena escolarizada de entre 4 y 14 años supera el 90% y de la franja etaria 15-18, es decir del nivel secundario, es de casi 84%. Finalmente, la población originaria en edad escolar que nunca asistió a la escuela oscila en torno al 1%.

Las estadísticas permiten comprender que la población indígena, a tono con la tendencia general, se encuentra mayormente en ciudades y/o pueblos y casi todos los niños y niñas asisten a establecimientos educativos. Es en este escenario actual y en la exploración de los procesos históricos que hemos anclado estas líneas.

Así, esbozamos aquí la conclusión preliminar de encontrarnos en una situación bien distante del reconocimiento que la propia normativa argentina dispone y reconoce, caracterizada por discontinuidades en la gestión de políticas, escaso impulso y financiamiento o sub ejecuciones presupuestarias en el marco de un imaginario colectivo poblacional que en gran parte se asume como legado excluyente de la migración ultramarina europea. Este panorama es transversal a todas las argentinas y a todos los argentinos, y por supuesto que también incluye a gran parte de los medios de comunicación, partidos políticos, personal educativo y estudiantes que pasan por nuestras aulas.

No obstante, frente a ese discurso dominante que aún pervive, hemos señalado que en las últimas décadas ha tenido lugar una serie de cambios que difícilmente permitan alinearse con el cómodo análisis y diagnóstico que denuncia que siempre todo fue igual y así continua. En este artículo intentamos dar cuenta de las principales normativas que han permitido regir y reconocer distintos derechos de los pueblos originarios y del impulso de la EIB en el sistema educativo a partir del siglo XXI, como así también hemos analizado manuales escolares de distintas épocas, enfocando en sus discursos y en el impacto de las modificaciones propiciadas por los distintos paradigmas de época como por los cambios en la estructura organizativa de los niveles educativos.

Hemos llamado la atención respecto a los fuertes cambios de timón gubernamentales en la concepción y caracterización de la diversidad, con políticas estatales que impulsaron programas y acciones EIB concretas,

mientras que funcionarios de (nuevas) derechas han recurrido al prejuicio, la discriminación, al negacionismo y al desfinanciamiento de todo lo relativo a los derechos de las comunidades.

Tal vez, la imagen que pueda trazarse respecto a la Educación Intercultural Bilingüe en Argentina sea la de un camino iniciado a partir de una deuda histórica que se demoró más de un siglo en comenzar a saldarse. En esa sinuosa y lenta trayectoria, la EIB ha conquistado grandes logros y ha marcado numerosos hitos. Los avances han sido importantes y concretos, sin embargo, la brecha que aún existe respecto al reconocimiento de la existencia de un país pluricultural con un sistema educativo que pregone sin fisuras el respeto por la diversidad cultural, es todavía una utopía.

Referencias

- Altamirano, C. (2013). El momento alfonsinista. *Revista PolHis*, N° 6, Año 12: 10-17.
- Bertoni, L. A. (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Briones, C. (2005). Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales, en C. Briones (comp.), *Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Antropofagia: 9-36.
- Blomberg, H. (1925). *El sembrador*. Libro de lectura para Tercer Grado. Decimoquinta edición. Bs. As.
- Braslavsky, C. (1993). Los usos de la historia en los libros de texto para escuelas primarias argentinas 1916-1930. FLACSO. Serie Documentos e Informes de Investigación. Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. (2003). El revisionismo: itinerarios de cuatro décadas, en Cattaruzza, A. y Eujanian, A. (eds.). *Políticas de la historia*. Bs.As., Alianza.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: La Historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- D'Addario, L. (2015). El primer peronismo y las políticas estatales hacia los pueblos originarios. Aproximaciones y perspectivas para el análisis. *Revista Signos en el Tiempo y Rastros en la Tierra*. Tercera Época. Volumen VI.
- de Vedia, Enrique (1909). *Catecismo de la doctrina cívica*. Texto oficial para la escuela primaria adoptado por concurso y por resolución gubernativa de agosto de 1909.
- Delrio, W. (2005). *Memorias de expropiación. Sometimiento e incorporación indígena en la Patagonia (1872-1943)*. Universidad Nacional de Quilmes
- Delrio, W. y P. Pérez. (2020). Campos de concentración de pueblos originarios en norpatagonia: Implementación, efectos sociales y memoria. En G. Aguila; S. Garaño y P. Scatizza (Comps.). *La represión como política de estado*.

Estudios sobre violencia estatal en el siglo XX. Buenos Aires, Imago Mundi, 17-38.

Escolano Benito, A. (2001). El libro escolar como espacio de memoria, en Ossenbach, G. y Somoza, M. (coord), Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina, Madrid, Universidad Nacional de Educación a distancia.

Escolar, D. (2005). El "estado de malestar". Movimientos indígenas y procesos de desincorporación en la Argentina: el caso Huarpe. En Briones C. (ed), Cartografías Argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad. Editorial Antropofagia, 37-64.

Fernández Arlaud, S. (1978) [1969]. Historia Institucional Argentina y americana. Segunda parte: Desde 1810. Para Quinto año del bachillerato, séptima edición, Editorial Stella, Buenos Aires.

Garavaglia, J. C. (2007). Construir el estado, inventar la nación: El Río de la Plata, siglos XVIII-XIX. Editorial Prometeo.

Gordillo, G. y Hirsch, S. (2011). La presencia ausente: Políticas estatales, invisibilizaciones y emergencias indígenas en la Argentina, en Gordillo y Hirsch (comp), Movilizaciones indígenas e identidades en disputa en la Argentina. La Crujía, 15-38.

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

Lenton, D. (2015). Notas para una recuperación de la memoria de las organizaciones de militancia indígena. Identidades, 5(8): 117-154.

Lenton, D. (2014). Apuntes en torno a la aplicabilidad del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios” en Lanata, J. L. (comp.), Prácticas Genocidas y Violencia Estatal en Perspectiva Transdisciplinar: San Carlos de Bariloche, IIDyPCa-CONICET: 32-51.

Lenton D. y M. Nagy. (2021). La Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires y el espionaje a la movilización indígena en 1992. En Corpus. Archivos virtuales de la alteridad americana. Vol. 11, N°. 1 URL: <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/4699>.

López de Nelson, E. (s/f). Nuestra tierra. Lámina 4. Cuarto libro de lectura. Imprenta y casa Editora Coni Hnos. Buenos Aires.

Mases, E. (2002). Estado y cuestión indígena. El destino final de los indios sometidos en el sur del territorio (1878-1910). Prometeo libros.

Mases, E. (2012). Estado, política y mundo indígena en la Patagonia norte. El rol de los delegados indígenas en los albores del peronismo. Ponencia presentada en IV Jornadas de Historia Social de la Patagonia, Santa Rosa, La Pampa, 19 y 20 de mayo de 2011.

Mapelman, v. (2015). Octubre Pilagá. Memorias y archivos de la masacre de La Bomba. Editorial Tren en Movimiento.

Musante, M. y Mapelman, V. (2010). Campañas militares, reducciones y masacres. Las prácticas estatales sobre los pueblos originarios del Chaco. En O. Bayer y D. Lenton (coords.), Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los pueblos originarios: 105-130.

Nagy, M. (2018). Experiencias generacionales militantes de la población originaria en Buenos Aires. *Prácticas de oficio*, vol. 2: 112-124.

Nagy, M. (2017). Memorias, historias de vida y trayectorias indígenas en la provincia de Buenos Aires. *Memoria americana*, 2(25): 168-186.

Nagy, M. (2015). Invertir la carga de la prueba: A propósito de “cuando” empiezan los procesos históricos. Vol. 13, Núm. 1: 197-215.

Nagy, M. (2013). Una educación para el desierto argentino. Los pueblos indígenas en los planes de estudio y en los textos escolares actuales. *Espacios en Blanco*, N° 23: 187-223.

Nagy, M y Papazian A. (2018). De todos lados, en un sólo lugar. La concentración de indígenas en la isla Martín García. (1871-1886). Delrio, W., Escolar, D., Lenton, D. y Malvestitti, M. (comp.). En el país de no me acuerdo. Archivos y memorias del genocidio del Estado argentino sobre los pueblos originarios, 1870-1950. San Carlos de Bariloche: IIDyPCA, Universidad Nacional de Río Negro, CONICET: 69-98.

Ossenbach, G. (2007). Prólogo a Cucuzza, H. Yo argentino. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930). Miño y Dávila, Buenos Aires.

Ottini, M. S. (2020). Espejos Genocidas: el homenaje al centenario de la Conquista del Desierto durante la última dictadura cívico militar en Argentina. [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA)].

Papazian, A. y Nagy, M. (2011). El campo de concentración de Martín García. Entre el control estatal dentro de la isla y las prácticas de distribución de indígenas (1871-1886). En *Corpus*. Archivos virtuales de la alteridad americana, Vol. 1, N° 2.

Pérez, P. (2015). Futuros y fuentes: las listas de indígenas presos en el campo de concentración de Valcheta, Río Negro (1887). *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.68751>

Petz, I. (2002). Políticas de educación bilingüe en una formación social de fronteras (chaco salteño y oeste formoseño). [Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Letras (UBA)].

Ramallo, J. M. (1981). *Historia 3. Manual de Historia Contemporánea y Argentina. Para 3° año de la escuela media*. Ediciones Braga S. A., Buenos Aires.

Red de Investigadores en Genocidio y Políticas indígenas en Argentina (RIGPI). (2015). Huellas de un genocidio silenciado: los indígenas en Argentina. Universidad Social del Museo Argentino (UMSA).

Ridolfi, M. (2004). Las fiestas nacionales. Religiones de la patria y rituales políticos en la Europa liberal del largo siglo XIX. Pasado y memoria, *Revista de Historia Contemporánea*, 3: 135-153.

Salvatore, R. (1996). Fiestas federales: representaciones de la República en el Buenos Aires rosista. *Entre pasados*, *Revista de Historia*, Año VI, 11: 45-68.

Serrudo, A. (2011) y Machaca, A. (coord.). La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo argentino. Serie Documentos EIB N° 1.

Teobaldo, M. y Nicoletti, M. (2009). Entre Centauros y Santos: los indígenas de la Patagonia en los textos escolares oficiales y las biografías de Ceferino Namuncurá. En Artieda, T (comp), Los “otros” en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación. Imprenta de la Universidad Nacional de Luján.

Trouillot, Michel-Rolph. 1995. Silencing the Past. Power and the Production of History. Boston: Beacon Press

Referencias de manuales escolares de editoriales

Ed. Puerto De Palos. (2011). Historia 3. Argentina y el mundo entre los siglos XIX y XXI. Serie Logonautas, Navegantes del Conocimiento., Buenos Aires.

Ed. Santillana (2011) Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX. Series Saberes clave., Buenos Aires.

Ed. Tinta Fresca (2011) Historia ES.3 Moderna y contemporánea, americana y argentina (siglos XV a XIX). Bs.As.

Ed. Estrada (2008) Historia. El mundo Contemporáneo. serie Confluencias Secundaria, Bs.As.

Ed. Kapelusz (2009) Una Historia Para Pensar: la Argentina en el largo siglo XIX (En el contexto mundial y Latinoamericano). Serie Para Pensar Educación Secundaria. Bs. As.

Ed. Maipue (2010). Historia III. La formación de los Estados Nacionales en América Latina en el contexto mundial del siglo XIX. 3er año secundaria.

Ed. Longseller (2002). Historia 5. De las guerras civiles a la consolidación del Estado nacional argentino (1820-1880). Historia/Polimodal.

Ed. Aique. (2010). Historia 3. La expansión del capitalismo y de los Estados Nacionales en Latinoamérica. Serie El mundo en tus manos. Secundaria.

Guatemala

Capítulo 5. Decolonialidad

Educación Bilingüe Intercultural para la transformación o para mantener el estatus quo: ¿La incómoda inclusión del pueblo Maya o la reafirmación como sujeto político?⁸

Ixxik' Chajal Siwan / Alicia Catalina Herrera Larios⁹
Ajmaq / Wielman Humberto Cifuentes Estrada¹⁰

Uch'inal (Idioma K'iche')

Pa ronojel le Qanan Uwachulew, Le Amaq' kib'anom k'utb'al taq chomab'al tijonik chi ke le aj waralik taq tinamit, xaq xowi na xtayta chike. Xa rumal wa le xoj paqchin chu b'anik we jun tzukno'jchak xa rumal chi le Tijonik pa keb' ch'ab'al pa k'i' taq b'antajik, EBI jun k'utb'al chomab'al tijonik winaqirsam rumal le amaq rech kuya'o le kaki ta'o chi chomab'al tijonik kech le ajwaralik taq

⁸ La presente investigación: “Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala, 2011-2020” fue cofinanciada por el fondo de investigación de la Dirección General de Investigación Digi/Usac 2022, código del proyecto B34.

⁹ Maya K'iche', Aj k'amalb'e y nieta guerrera del Pueblo Maya. Doctora por la Universidad de Valladolid en el Programa de Diversidad y Desarrollo Socio Educativo; con una Especialidad en Educación con énfasis en Modelos Alternativos; Licenciada en Trabajo Social. Docente en el Profesorado y Licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala, EFPEM-USAC. Investigadora para la Dirección General de Investigaciones DIGI y extensionista en la Escuela de Trabajo Social, Universidad de San Carlos de Guatemala. Cofundadora de la Asociación K'amalb'e, es activista por los Derechos individuales y colectivos de la Madre Tierra y de los Pueblos Originarios, serpentea por los caminos de resistencia de su pueblo ancestral; es rebelde, pigmaliónica, subversiva, transgresora y diversa. Correo: ajtjalicia@gmail.com

¹⁰ Maya Q'eqchi'. Pedagogo y educador popular. Estudiante de la Maestría en Currículo de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Investigador para la Dirección General de Investigación de la USAC, con el tema “Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020”. Promotor y fundador de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Consultor en elaboración de diseños curriculares, textos pedagógicamente mediados, planificación estratégica, de seguridad institucional, educación popular, formación política de jóvenes con metodologías lúdicas y formación de jóvenes para el desarrollo de habilidades para la vida y el trabajo. Asesor en incidencia política y desarrollo del talento humano en organizaciones sociales. Defensor de la Madre Tierra y activista de Derechos Individuales y Colectivos de los Pueblos Originarios. Correo: wielmancifuentes@gmail.com



tinamit, chi utoq'am rib' ruk' le nuk'chomab'al le Kib'antajik xuquje' ya'talil chi ke le ajwaralik taq tinamit, jun chike le nuk'chomab'al jamaril xjuch' pa ri junab' 1996 are ne le chi'aj rech le amaq' rech kutzalij le kaki ta'o le ajwaralik taq tinamit, chi ri' xjuch' chi jamaril ko' xuquje najtinik na pa Paxil Kayala' pa ri junab' 1996. We jun chomab'al ri are urayb'al utzijoxik le ub'nb'em xuquje' le petinaq na chwach le uk'ysam le EBI la le nimatijob'al rech le amaq' Paxil

Kayala'. Wa jun tzukno'jchak are kutzukuj le je'likil, k'ulmatajem uholik xuquje' uholik. Le jastaq xriqitaj ruk taq tzijonem eta'manik, k'otchi'ij le uchayuxik le xriqitajik. Le sub'ij le xriqitajik chi le tijonik pa keb' ch'ab'al pa k'i taq b'antajik uchoq'ab'il le Maya b'antajik k'amom rumal le Nimatijob'al San Carlos, xaq xowi na pa ronojel taj k'o wi le xolom b'antajil chi ma jun Chomab'al tijonik taj pa le Nimatijob'al. Le tijoxelab' xkiq'axaj k'i taq kaxk'olil, ja cha ne le uwach le tz'u'mal, are taq e k'o pa le tijonik. Winaqirsam le tijonik EBI na ya'om ta upwaqilal. Le tijoxelab' xuquje' le ajtijab' kakilo' chi le chomab'al tijonik tob'naq che le uchoq'ab'il le kib'antajik xuquje' patanijnaq che uya'ik uchoq'ab' le tijonik pa keb' ch'ab'al pa k'i taq b'antajik. Uk'u'x lawe taq tzij: B'antajik, Tijonik pa keb' Ch'ab'al pa k'i taq b'antajik, K'axk'olil, Chomab'al nimatijob'al.

Introducción

El artículo que se presenta a continuación tiene como objetivo dar a conocer hallazgos encontrados en el estudio realizado sobre “Educación Bilingüe Intercultural: estudio de los avances y desafíos en la educación superior estatal en Guatemala 2011-2020”. La investigación se desarrolló de febrero a noviembre del año 2022, tuvo como ámbito geográfico la sede central de la Escuela de Formación de Profesores Enseñanza Media EFPEM, de la Universidad de San Carlos de Guatemala, ubicada en el campus central zona 12 de la ciudad de Guatemala.

La educación bilingüe intercultural ha sido uno de los modelos más aplicados en las instituciones educativas estatales de Abya Yala, como respuesta de los Estados-Nación a las demandas planteadas por los pueblos originarios del derecho que tienen a plantear una educación propia. Múltiples estudios coinciden en que la racionalidad colonial atenta contra la vida de los pueblos originarios (Vass, 2018) y que, además, como lo afirma Blanco-Figueroa y Arias-Ortega (2021), el pensamiento pedagógico de los docentes en formación continua sustentándose en una mirada reduccionista de la enseñanza, desarticulada de la realidad sociocultural y territorial en el que se lleva a cabo el acto educativo.

Se pudo constatar que la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), se ha invisibilizado dentro de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Si bien inició hace más de veinte años el proceso de institucionalización, este se encuentra estancado al no contar con presupuesto para su desarrollo y evolución, situación que ha generado su decadencia y abandono. Desde esta realidad su fortalecimiento contribuirá a reconocer a los pueblos originarios como sujetos políticos en los procesos de transformación educativa y ayudará a contrarrestar el racismo estructural que les afecta.

La investigación realizada tuvo un enfoque cualitativo, diseño fenomenológico-hermenéutico y de alcance descriptivo. Los datos se obtuvieron a través de diálogos de saberes, entrevistas a profundidad y análisis de contenido. Los resultados indican que, la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya está reconocida por la Universidad de San Carlos de Guatemala, pero no se ha generalizado la interculturalidad como política curricular para toda la universidad.

Quienes en su mayoría estudian la carrera de EBI, son estudiantes de pueblos originarios que en su formación académica han vivido experiencias dolorosas, incluyendo el racismo y la intolerancia religiosa. Se ha creado la Cátedra EBI sin presupuesto, pese a ello, los estudiantes como docentes reconocen que el modelo ha fortalecido su identidad cultural, ha revitalizado su idioma materno y contribuido a la reconstitución de su ser mayab'. Ha sido útil para el impulso de iniciativas educativas bilingües interculturales en algunas comunidades y les ha abierto oportunidades laborales como crecimiento humano profesional.

Problematizar la Educación Bilingüe Intercultural en los Pueblos de Abya Yala: En la Guatemala Diversa Culturalmente

Para problematizar la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala, se hace necesario de forma rápida y general analizar el escenario internacional que dio surgimiento a la Educación Bilingüe Intercultural.

Existen diversos hitos del origen e historia del surgimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, EIB o Educación Bilingüe Intercultural, EBI por el mundo y estos son comprendidos conforme a cada sociedad y su contexto de luchas y resistencias en el que surge.

Interesa diferenciar que la interculturalidad como concepto político no se puede concebir de la misma forma de cómo se concibió en Europa y luego trasladada a los territorios de Abya Yala, América Latina, ya que en estas realidades surgió de los fenómenos de migración de distintos grupos o nacionalidades, en tanto que en Abya Yala, surge desde las resistencias y en rechazo a los siglos de asimilacionismo cultural, pérdida de la identidad, idioma y negación constante del sujeto político “pueblo originario”.

Diversos son los estudios y pensamientos de aquellos que escriben sobre el surgimiento de la EBI, a nivel continental y desde diversas perspectivas. Para quienes indican que la primera y más antigua se establece en las relaciones de los pueblos europeos con los latinoamericanos a través de los colonizadores y colonizados (Arias, 2020).

La segunda perspectiva se origina con el establecimiento de los Estados-Nación quienes se plantean la necesidad de promover una educación integracionista y asimilacionista con la intención de generar fuerza laboral y mano de obra barata para hacer producir las fincas y empresas (Taracena, 2006).

Y la tercera perspectiva, surge de la lucha político-social de los pueblos originarios de ser sujetos de su propio proceso de vida y encuentran en la EBI de enfoque crítico y emancipador, el espacio político para liberarse de la negación y las desigualdades históricas y reafirmar su cultura, cosmovisión, idioma, epistemologías y relación con la Madre Tierra, como marco necesario para cambiar las relaciones de poder hegemónicas y hacer posible el respeto a la dignidad humana como principio de convivencia y de desarrollo humano integral individual y colectivo (Hombberger, 2009).

A mediados del siglo pasado los territorios de Abya Yala, países con Estado-Nación en América Latina, comenzaron a reconsiderar su política de Estado nacional en favor de una política de Estado multicultural, dado que la integración nacional nació en el proceso de formación de los Estados Nacionales según sus constituciones que las proclamaron “independientes”. Siendo una de las bases de estos Estados Nacionales, un idioma y cultura nacional, creando dentro de sus políticas, las políticas de educación que tenían como fin la educación monolingüe y el idioma nacional como instrumentos para la integración de los pueblos originarios a la cultura nacional y al modelo económico depredador y de despojo. Paichadze y Gonzalo (2006), argumentan sobre el

multiculturalismo cuando citan a López (1999) (Paichadze y Gonzalo, 2006, p. 2).

Múltiples, complejos y diversos según los contextos, fueron los acontecimientos que problematizaban en los diferentes países, solo para mencionar algunos, la superposición de las estructuras sociales de la clase dominante con relación a los pueblos originarios, la dicotomía de superioridad e inferioridad que muy claramente se mostraban en el sistema educativo cuando se discriminaba a los grupos parlantes de las lenguas no oficiales. La falta de apoyo económico a los pueblos y comunidades por una educación propia, mostrando racismo, discriminación y falta de voluntad política para el apoyo a programas bilingües e interculturales.

El origen e historia de la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala se pueden situar en dos grandes perspectivas, como una política continua del Estado por castellanizar a los pueblos originarios y, como un esfuerzo reivindicativo de los pueblos originarios para ejercer sus derechos individuales y colectivos, razón por la cual la EBI no surge al margen de los movimientos y de otras luchas de las organizaciones de pueblos originarios, sino como una demanda que tiene diferentes matices para reivindicar la identidad cultural y el idioma en la institucionalidad pública.

La EBI surge en un ambiente social y político álgido de despojo, de persecución, desapariciones forzadas y de masacres constantes en territorios de los pueblos originarios. Para entonces, según Richards (2010), “los idiomas y las culturas indígenas constituían un problema, que una multiplicidad de lenguas y culturas indígenas “Subdesarrolladas” obstaculizaban la unidad nacional, el progreso y la modernización del Estado” (pp. 17-18). Pensamiento que prevaleció durante la Colonia, la época independiente y en esta época de post firma de la paz. De acuerdo con la misma autora, del Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural fueron asesinados “lingüistas, una capacitadora y varios maestros y promotores bilingües, además, el Director de Castellanización Bilingüe y el Subdirector del proyecto bilingüe tuvieron que huir a otros países y otros más tuvieron que esconderse dentro del país” (Richards, 2010, p. 16).

La EBI para los pueblos originarios en Guatemala, después de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996, generó importantes expectativas. En tal sentido los promotores educativos que cumplieron una función docente durante el refugio en el Estado de México durante el conflicto armado

interno, a su retorno en Guatemala, plantearon la necesidad de incorporarse al sistema educativo guatemalteco como maestros, lo que generó la primera demanda de homologación y posteriormente los primeros diplomados en educación para contextos multiculturales acreditados por la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Para profundizar la concepción de la Educación Bilingüe Intercultural en Abya Yala y en caso específico de Guatemala, se hace necesario tener una doble mirada como bien lo dice Arispe (2020) en “Las demandas de los Pueblos “Indígenas”, tres hitos importantes:

1. Manifiesto de Tiahuanacu 1973, inicia un proceso de reflexión sobre el colonialismo interno y la reafirmación étnica (Bonfil Batalla, 1987).
2. Con el retorno a la democracia emergen demandas y propuestas de participar en programas de educación intercultural de las organizaciones indígenas, sindicales y sociales.
3. La marcha indígena de 1990 que visibilizó la pluriculturalidad y la plurinacionalidad, demandando la necesidad de una asamblea constituyente que involucre a los pueblos indígenas del país (López, 2009).

Desde la perspectiva de los pueblos originarios, está estrechamente relacionada a la transformación de las estructuras políticas del Estado y del sistema educativo. En las políticas educativas por parte del Estado la interculturalidad se fundamentó en el multiculturalismo de corte liberal:

1. Los discursos sobre reconocimiento a las diferencias otorgaron igual valor a las culturas, pero con límites razonables según (Taylor, 2001, pp. 94-95).
2. Políticas definidas por el Estado, que no permitió cuestionar las estructuras político-económicas del sistema, promovió el acomodamiento razonable en los marcos establecidos por el sistema.
3. Políticas educativas con características asimilacionistas para los pueblos originarios, orientadas a mantener el estatus quo de las estructuras del poder y de las asimetrías existentes en las poblaciones de Abya Yala y para el caso de Guatemala con mucho más racismo en los actuales tiempos, deslegitimando las propuestas que presenten los pueblos.

Para los pueblos originarios de Latinoamérica la educación intercultural no se limita al fortalecimiento cultural y lingüístico, sino a todos los

elementos de la vida, al desarrollo de un proyecto político e ideológico de los pueblos por su liberación y deconstrucción de un Estado intercultural más igualitario. Sin embargo, el poder dominante no los comprende y no los quiere comprender.

Educación superior estatal: el racismo como herencia colonial en el sistema educativo para los pueblos originarios

Los pueblos originarios de Guatemala, desde la época de la colonización hasta la fecha, han sufrido el despojo de tierras, idiomas, historia, cultura, escritura, arte y ciencia, que refleja un profundo racismo que se manifiesta desde lo estructural hasta lo más cotidiano de la vida. Han sufrido políticas eugenésicas como “el blanqueamiento de los indígenas” establecido en el Decreto de la Asamblea Nacional constituyente del 22 de enero de 1824, cuando se otorgaban terrenos por mil varas a todo extranjero que se estableciera en el país, pero si este se casaba con “indígena aborigen” o con “personas de color” obtendrían más terrenos (Taracena, 2002, p. 79).

La lucha por una educación propia, por una educación que responda a sus necesidades de pueblos milenarios, pueblos originarios, pueblos Mayas ha sido constante a lo largo de la historia y en los actuales tiempos. La llegada de un sistema moderno de “Civilización” que para los pueblos originarios no ha significado más que la muerte de un sistema de vida. Se impuso el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, se clasificaron los pueblos y se desarrolló el repartimiento y la encomienda.

El modelo social se basará en la separación de los diferentes; es un modelo centralista urbano basado en el desarrollo de la metrópoli colonial, en el cual se extrae la riqueza de la tierra y la explotación de la mano de obra local y se traslada al centro. Ideas que se pueden sustentan con los pensamientos y estudios de la Patria del Criollo de Severo Martínez (1970), Guatemala: Una Interpretación Histórico Social de Carlos Guzmán Bóckler (1975), Guatemala: Linaje y Racismo de Marta Casaús (1992), Patriarcado, dominación colonial y epistemologías Mayas de Aura Cumes (2019), entre otros.

El racismo abarca la ética de la sociedad colonial, se constituye en la columna vertebral para la configuración de la estructura social y política de la Corona en Guatemala. Se configuró el estereotipo del otro como un ser inferior, haragán, bárbaro y salvaje. Son innumerables las enunciaciones peyorativas que utilizan las élites criollas para definir al

“indio” y para justificar la continuación de los servicios personales y de la encomienda. “Así el indio es señalado como haragán por naturaleza, como prejuicio étnico y de clase” (Casaús, 1999, p. 52).

El prejuicio étnico y la identidad cultural son los factores que se encuentran estrechamente relacionados; por ello, la construcción del imaginario racista de la élite criolla colonial va a ser uno de los mecanismos fundamentales para valorar negativamente una diferencia y convertirla en desigual y en opresión. Por otro lado, el racismo fue la herramienta del colonialismo y junto a ello, la opresión; el racismo no solo se vive, también se siente en Guatemala. En el campo internacional, la discusión y el debate sobre estas categorías lleva un largo tiempo por parte de universidades para su reflexión, análisis y su uso.

(...) las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en la mayor parte de nuestras universidades no sólo arrastran la “herencia colonial” de sus paradigmas sino, lo que es peor, contribuyen a reforzar la hegemonía cultural, económica y política de Occidente. (Castro-Gómez, 2005, p. 1)

Santiago Castro-Gómez (2005), sigue argumentando: “(...) la universidad reproduce este modelo, tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras” (Castro-Gómez, 2005, p. 1). Con la categoría del racismo importa profundizar otras categorías como los prejuicios, la civilización, la identidad y lo étnico para comprender porque dentro de las poblaciones originarias son categorías que no existen y connotan grandes cargas de clasificación para legitimar el pensamiento dominante en la sociedad, en la academia y en los grupos de poder dominante.

El racismo se ha naturalizado, porque no sólo sirve para justificar la explotación, la dominación y la opresión, sino que sirve también para cohesionar a la clase dominante y a las clases medias que quieren “blanquearse”, para formar parte de la clase dominante.

El sentir colonial en el sistema educativo superior estatal, no se quedó en los siglos pasados; hoy por hoy en la academia, en la universidad, en los centros educativos, en las normas jurídicas, leyes, reglamentos y acuerdos se lee, escribe y se discurre que Guatemala es un país multiétnico, multicultural y multilingüe; no obstante, el concepto toma fuerza en los diferentes espacios en la segunda mitad del siglo pasado hasta la primera década de este siglo; tiempo en el cual también fue surgiendo a nivel internacional como nacional, un conjunto de normas jurídicas que

sustentan el derecho a una educación diferente y acorde a la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios.

Según la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, (ONU, 2007), Artículo 14, se enfatiza que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas educacionales y llevar su cultura y conocimiento al frente de la toma de decisiones educacionales en términos de propósito, contenido y organización. Por eso la política educativa de una sociedad siempre debe velar por este derecho como prioridad. La educación pública además tiene que ser de calidad para que la formación sea útil y productiva.

Por otro lado, el conocimiento y reconocimiento de los pueblos y sus sistemas de conocimientos, pensamiento, las visiones de mundo y las creencias ancestrales promete no solo volver más relevante la educación y más flexible su organización, sino también enriquecer el programa de estudio con prácticas más pertinentes y sostenibles de acuerdo a su diversidad biológica con la biodiversidad de su mundo y contexto.

En un estudio realizado por la UNESCO (2017), sobre conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina, indica que en la práctica el conocimiento, pensamiento y formas de ver lapida en la práctica esto ha probado ser difícil (UNESCO, 2017, p. 6).

Una de las razones por las cuales los pueblos originarios demandaban una educación intercultural, fue y es la vivencia del racismo hacia los pueblos originarios por parte de las instituciones públicas del Estado, refiriéndose a esas de imposición de un solo pensamiento, un solo conocimiento, una sola forma de ver el mundo, actitudes, comportamientos y un conjunto de elementos subjetivos que se transmiten mediante los procesos de socialización, enseñanza y aprendizaje en las aulas, escuelas y universidades. Estructuras que logran determinar el ser de las personas en función a un poder hegemónico cultural y lingüístico de reproducción y el mantenimiento del *statu quo* de la sociedad y el Estado racista negando el ser de los otros pueblos que han sido marginados y excluidos.

Las aulas universitarias no se quedan exentas de esas relaciones de dominación, tal como lo indican las y los profesionales egresados en Educación Bilingüe Intercultural. “(...) No podemos decir que EBI es lo mejor que nos haya pasado, no, porque para aquel que no lo ha vivido, sentido (...) ante un sistema que te oprime, que te excluye, que te discrimina” (Otzoy, 2022, s/p).

Lo anterior, nos lleva a recordar que el asimilismo, se fundamentó en las ideas del evolucionismo, considerando que algunos de los pueblos se mantienen en estado “primitivo y salvaje” y, por lo tanto, deben evolucionar a estados superiores de “civilización, desarrollo y modernidad”, a una educación “superior”.

Aún se arrastra la problemática económica y social que se intenta justificar con el supuesto “retraso” de los pueblos considerados inferiores y se plantea su aculturación como solución a la marginación y exclusión en que se encuentran. Se les trata de vender la idea de “abandonar la cultura atrasada es acceder al desarrollo” pensamientos y finalidad implementadas a través de las políticas educativas. Educar para trabajar.

En las comunidades rurales, madres y padres de familia constantemente manifiestan a sus hijos que la educación es la herramienta de superación para mejorar sus condiciones de vida. Quienes logran acceder al sistema educativo superior y al poder desarrollar conciencia social y crítica de su realidad, van profundizando que son herederos de un sistema educativo de dominación en dónde a lo largo de su formación se impuso una forma única de ver el mundo, una imposición cultural a través del idioma, las formas de ver la vida, las costumbres, las formas de organización, las formas de relacionarse con la naturaleza y la negación de su mundo van dándose cuenta de que el sistema educativo los ha mutilado y les ha negado el ser. “Bajo estos escombros del racismo, la discriminación, la neo colonización y toda esa parte, como estudiantes ya empezamos a tener otra visión diferente del mundo” (Pichiyá, 2022, s/p).

La vivencia del racismo en la formación universitaria no se queda atrás: “La EBI nada contra una gran corriente de opresión, de racismo, de contra historia, de colonización, de violencia” (DSD#2¹¹, Miza, 2022).

Las voces de las y los entrevistados dan cuenta que la universidad de San Carlos es racista y discriminadora. Al respecto uno de los docentes escuchados manifestó:

El racismo está vigente en la EFPEM y en la Universidad en general, no se reconoce a la cátedra de EBI como a los docentes y estudiantes como sujetos de derechos. Nos ven como objeto, como si estuviéramos mendigando algo dentro de un espacio.

¹¹ Código utilizado para distinguir a cada persona entrevistada durante la investigación.

Tanto a docentes como a estudiantes les tocó recibir clases bajo los árboles, hubo otras actitudes como cuando se presentaron a los docentes de todas las carreras, los de la EBI estaban ahí presentes, pero no los presentaron. Tanto alumnos como docentes hemos vivido el racismo en varios momentos, pero no lo visualizamos, ni denunciamos. (DSDG#2¹², 2022).

Dentro de las vivencias de racismo habrá que considerar los costos de la salud emocional y las violencias psicológicas que genera en la vida de las y los estudiantes para poder determinar los grados de responsabilidad que las autoridades educativas deben de considerar con relación a los hechos por parte de docentes o compañeros estudiantes. “Fue muy complicada esta parte, recibimos clases en el suelo, a veces en la puerta, parados al lado del aula, (...) me impactó porque creí que era parte del racismo que se vivía en el aula (...)” (Peña, 2022, s/p).

Diversos estudios sobre Educación Superior Estatal en las aulas universitarias presentan resultados sobre cómo ésta dentro de sus políticas educativas invisibiliza la diversidad cultural de la población que ingresa a esa casa de estudios. El estudio sobre el Tratamiento de la Diversidad Cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: Entre Otredades, Diversidad y Diferencia, lo indica:

Autoridades universitarias y autoridades de unidades académicas de la universidad estatal utilizan una retórica del discurso de la multi e interculturalidad, que esconde los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre por lo que hay que estar atentos a esta inflación de interculturalidad para analizar su uso (Herrera, 2015, p. 314).

Si bien, la universidad institucionalizó el programa de Educación Bilingüe Intercultural, no dice en su propuesta cómo se desarrollará y con qué financiamiento se cubrirá. La universidad estatal debe de tomar nota que no puede entenderse una propuesta intercultural desligada del contexto sociopolítico donde ésta se desarrolla. Profundizar su enfoque y la carga neoliberal que la academia legitima, dado a que la multiculturalidad de la que se habla responde a un modelo de desarrollo socioeconómico que, lejos de llevarnos a un clima de igualdad y de justicia, ha profundizado las desigualdades, el racismo, el

¹² Idem.

empobrecimiento, el consumismo, el individualismo, la corrupción, entre otros.

Inclusión o sujeto político negado en relaciones socioculturales en la academia universitaria estatal durante el pasado-presente

Al analizar el Plan Estratégico de la Universidad 2030 aprobado según el “Punto SÉPTIMO, inciso 7.6 del Acta No. 40-2021 de sesión ordinaria celebrada por el Consejo Superior Universitario, el día miércoles 25 de agosto de 2021”, se identifican los siguientes enunciados referidos a la interculturalidad y los pueblos originarios. Se definen los siguientes enfoques y principios como ejes transversales del plan estratégico: Enfoques: Multiculturalidad e interculturalidad, Género, Inclusión y Ambiental.

En cuanto al perfil de egreso de los profesionales, la universidad se compromete en formar estudiantes con: a) identidad cultural, b) compromiso social, c) sólidos valores éticos, y d) responsabilidad ambiental.” (p. 14) “(...) estimula el desarrollo del pensamiento interculturalista, que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica (PEU, 2021, p. 19).

Al revisar las políticas de la universidad estatal, se pudo constatar que hasta la fecha con más de 347 años de su fundación y a 79 años de autonomía universitaria, dentro de sus políticas no ha existido ni existe una política educativa que dé respuesta a las demandas y necesidades de los Pueblos Originarios en Guatemala.

Se describe dentro de sus marcos generales sobre Multiculturalidad, Interculturalidad, Identidad Cultural, Diversidad Cultural; pero, en la realidad el abordaje de la problemática de educación bilingüe intercultural, el abordaje del paradigma intercultural y la participación de los pueblos originarios como sujetos históricos y protagonistas en los procesos educativos universitarios no existe o no se percibe.

¿Quiénes son los pueblos originarios para la academia universitaria? Existe un rechazo y descalificación constante al punto de negar la relación que existe entre los pueblos originarios actuales y los Mayas ancestrales. Pareciera que hay un temor por conocer quién es el pueblo Maya, pese a que se admiran sus ciencias, calendarios, ciclos de tiempo,

medicina ancestral, espiritualidad, lugares energéticos, sus complejas obras arquitectónicas y su profunda relación con la Madre Tierra y el pluriverso. El pueblo Maya ha enfrentado grandes adversidades para comprender y convivir dentro de la sociedad guatemalteca.

Frente a todos esos desafíos se institucionalizó el Profesorado y Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya:

La gente pensaría que la carrera fácilmente la aprobaron, pero no fue así. Llevó muchos años engavetada y no por EFPEM sino engavetada por el Consejo Superior Universitario. Primero no sabían el enfoque, no era un enfoque que la gente entendiera o estuviera interesada en favorecer, sino que era una cosa rara que llegaba ahí y que supuestamente no tenía respaldo científico. (EPEC/López, 2022, s/p).

Los pueblos originarios siempre han aspirado que el Estado de Guatemala promueva, en todos los niveles, una educación de acuerdo con sus características económicas, políticas y sociales, para lo cual han realizado diversos esfuerzos y propuestas, dentro de las cuales está el impulso del profesorado y la licenciatura en EBI que promueve la EFPEM. Además, buscan que mediante estas iniciativas se profundice acerca de sus conocimientos y sabidurías ancestrales como en el fortalecimiento de la identidad cultural, ante un neocolonialismo que impacta en la pérdida del idioma, en la invisibilización de los pueblos originarios como sujetos políticos y en el rompimiento con su memoria histórica que los conecta con los ancestros Mayas que han sido y siguen siendo negados en la historia reciente.

La EBI surge con muchas dificultades de orden técnico, curricular, de infraestructura y de presupuesto. No es común que pase esto con otras carreras, pero se trataba de una carrera dirigida a pueblos originarios que fue pasando por varias etapas complejas que no fueron fáciles de comprender por parte de las autoridades universitarias, lo que provocó que su aprobación se prolongara por mucho tiempo.

Los ajk'amalq'b'e como los expertos claves reconocen que la EBI como carrera y como enfoque no fue una propuesta que surgió a iniciativa de la universidad, sino es el resultado de constantes peticiones realizadas por organizaciones y liderazgos del movimiento maya comprometidos con el ejercicio de los derechos individuales y colectivos de los pueblos originarios.

El despertar de conciencias de las generaciones en EBI no es de interés de las autoridades de la Universidad, dado que sus condiciones laborales no se encuentran en igualdad de condiciones al quererlos comparar con docentes presupuestados de planta fija a pesar que los y las docentes hacen parte de un equipo multidisciplinario que cada vez hace sus mejores esfuerzos por posicionar dentro de la universidad a los pueblos originarios como sujetos políticos, que se mueven dentro de las reglas del Estado, pero que hacen suyo el compromiso de profundizar en los conocimientos de los pueblos originarios, como lo dice una de las primeras docentes al institucionalizar la carrera:

Esa institucionalización nos permite a nosotras las docentes, ser un sujeto que está situado en la académica, ser sujeto a Tat Yac que pertenece al pueblo maya k'iche', ser sujeto a Alfredo que pertenece al pueblo kaqchikel, a Sonia Raymundo que es q'anjob'al. Esto nos permite ser diversos y tener una mirada diversa de los pueblos de Guatemala. (Herrera, 2022, p. 142).

A la ausencia de políticas educativas que respondan a las demandas y necesidades de los Pueblos Originarios por parte de la Universidad, es la muestra que la interculturalidad se fundamentó en el multiculturalismo de corte liberal, que no permitió cuestionar las estructuras político-económicas del sistema, promovió el acomodamiento razonable en los marcos establecidos por el sistema.

Lo anterior, se refleja en un hecho estructural que viven los docentes de EBI dentro de la universidad, que podría argumentarse que es por falta de presupuesto, pero que, en el fondo, no se trata solo de eso, sino de la limitación del ejercicio de derechos como docentes y como parte del pueblo maya:

Nuestra situación laboral nos lleva a una situación más de fondo y estructural. Aquí nadie de los docentes de EBI es titular. Todos somos interinos, eso nos priva del ejercicio de otros derechos como postularnos a otros cargos, eso no lo podemos hacer porque no tenemos ese derecho, esta situación si es una debilidad grave del proceso de institucionalización (DSDG#1¹³, López, 2022).

La Educación Bilingüe Intercultural que imparte la Universidad de San Carlos, tiene que plantearse un horizonte con acciones concretas a través

¹³ Código utilizado para distinguir a cada persona entrevistada durante la investigación.

de políticas curriculares como financieras, ofrecer un lugar libre de discriminación y racismo que no limite la formación académica y el desarrollo profesional de ningún estudiante Maya, garífuna, xinka o ladino/mestizo. Asimismo, promover el conocimiento de los pueblos originarios en distintos campos de la ciencia, y sean ellos quienes estructuren sus programas de estudio desde su cosmovisión, idioma, epistemología y cosmovisión.

La transformación social como académica debe ser desde los sujetos, interactuando con la realidad compleja para buscar soluciones a sus problemas, la universidad pública tiene un rol preponderante para trascender de una educación superior compensatoria (del derecho a acceder a ella) para los pueblos originarios, a una educación que se genere desde sus propias culturas vivas, como sujetos políticas de su propio destino, que como lo afirma Isabel Rauber (2005): “Los sujetos se constituyen, o mejor dicho, se autoconstituyen como tales sujetos, en el proceso mismo de la transformación social” (Rauber, 2005, p. 30).

La reconstitución del Ser del Pueblo Maya en la Educación Bilingüe Intercultural de la EFPEM-USAC

Una vivencia desde la Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la cultura maya, programa de estudios que se desarrolla en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media, EFPEM-USAC.

“Yo soy maya kaqchikel, pero yo crecí totalmente fuera de la cultura, a mí nunca me hablaron ni una sola palabra en Kaqchikel, no me enseñaron a cultivar el maíz, nada de eso, el pensamiento de mi familia en esa época que yo nací, era de lo que hablaban los compañeros anteriormente, de que para superarnos nosotros había que dejar todo eso atrás básicamente dominar el idioma de la clase poderosa, de las costumbres de la clase poderosa etc., pero si tuve una conexión con la cultura maya, desde chiquito y fue lo único que tuve porque todas las semanas me llevaban a visitar a mi abuelita, y mi abuelita solo hablaba Kaqchikel, vestía su indumentaria maya, cocinaba en el pollo etc., y eso como que me dejó esa semillita de que también soy Kaqchikel, pero no estoy viviendo esa vida de Kaqchikel. Muchos años más tarde se me dio la oportunidad de dirigir un centro educativo, y dije yo, esta es mi oportunidad ya estaba poco concientizado y dije: ‘este centro educativo va a ser un centro educativo Maya Kaqchikel’, con el único problema de que yo no sabía qué se enseñaba en un colegio Maya Kaqchikel, o sea, qué les voy a enseñar yo de ciencias a mis

estudiantes que tenga que ver con la cultura, yo no sabía qué les iba a enseñar en ambiente social, a los estudiantes que son de una escuela Maya Kaqchikel y ni siquiera sabía el idioma Kaqchikel como para decir lo vamos a hacer de esta manera. Agradezco mucho a mis catedráticos porque por primera vez empecé a entender cuáles eran nuestras necesidades, aprendí, por ejemplo, y todavía me recuerdo que uno de nuestros catedráticos nos habló de la medicina como parte de la clase de ciencias y nos decía; estamos acostumbrados a curarnos hasta que ya está la enfermedad casi matándonos, en lugar de anticipar a la enfermedad como lo hacían nuestros antepasados. Entonces definitivamente eso fue un aspecto grande que me dejó la EBI, y que yo estoy muy contento de haber podido ir a esta carrera porque de ahí saqué todo esto” (PEM, Xoyón, 2022, s/p).

La vivencia anterior muestra cómo desde la formación se puede empoderar a una persona y brindarles las herramientas del poder para transformar, la EBI también ha propiciado tener las condiciones y capacidades para realizar algo, para construir el bienestar, y la reconstitución del ser de nuevas generaciones.

La Educación Bilingüe Intercultural -EBI, como proceso educativo intercultural implica la presencia y el desarrollo curricular de dos culturas, de sus idiomas, conocimientos y formas de enseñanza-aprendizaje. Para el caso guatemalteco, es la cultura maya, garífuna, Xinka y la ladina/mestiza. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse en ambas culturas, permitiendo generar la capacidad del estudiante a usar los dos idiomas como instrumento de razonamiento y reflexión. En este sentido, el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM)¹⁴, afirma que, la EBI es un proceso educativo amplio que se desarrolla en dos o más contextos culturales y que considera como base la Inter filosofía, interespiritualidad, intersociología, intercientificidad, Intertecnología, etc. Es una educación que promueve la educación propia de los pueblos en general (CNEM, 2010).

La educación Maya está unida a la cultura y la espiritualidad, es transformadora cuyo fin es lograr el bienestar comunitario, incluyente respetuoso de la diversidad, en armonía y en equilibrio con la

¹⁴ Según el Consejo Nacional de Educación Maya, se entiende por educación Maya: “el proceso de adquisición participativa de los valores y conocimientos de la cultura Maya, con la práctica del idioma materno como medio de comunicación, que permite la formación de la persona, la familia y la sociedad, en la construcción armónica con la naturaleza, con el cosmos y con el Creador y Formador” (CNEM, 2010).

humanidad, la Madre Tierra y el cosmos como seres en coexistencia con la vida y para la vida.

La Educación Maya también se concibe como un proceso colectivo de aprendizaje que surge de la interacción entre el ser humano y la Madre Tierra. Esta interacción constante permite a la persona encontrar y vivir su ser para hacerse Jun Winaq (persona completa) y que además también la educación Maya es la que posibilita a las comunidades encontrar su ser como pueblo.

Las escuelas, las academias, las universidades, centros de formación no pueden continuar en la formación de futuros opresores o de ingenuos defensores de estructuras injustas, ni de personas indiferentes a sus realidades que con su actitud ingenua legitiman y mantienen el estatus quo a su interés y beneficio despojando los bienes y las riquezas de las mayorías empobrecidas como son los pueblos originarios, la niñez, la juventud, las mujeres, adultos mayores y los de la economía informal.

La formación puede empoderar a una persona y brindarles las herramientas del poder para transformar, la EBI también ha propiciado tener las condiciones y capacidades para realizar algo, para construir el bienestar, y la reconstitución del ser de nuevas generaciones. Tiene el enfoque de principios y valores mayas. El sistema tradicional divide e individualiza al estudiante. No le importa lo que les pasa a los demás. Dentro de la EBI siempre hay una preocupación por el otro, por los demás. No se procura que los estudiantes sólo ganen el curso, sino que se formen humanamente.

Al tener claridad que la educación tiene una finalidad política para la búsqueda de la transformación de los pueblos, se asume ese papel político por parte del educador. La situación anterior refleja lo complejo que es abordar la EBI desde una perspectiva crítica de la emancipación de los pueblos, contrario a lo que proponen los Estados-Nación. La EBI debe superar la visión de ser mera traductora de conocimientos mediante el idioma Maya, debe permitir el acceso, la resignificación del pensamiento Maya y la generación de nuevos conocimientos. También hay que decirlo, que hay estudiantes que dentro de la carrera de EBI han encontrado el contacto con su cultura y con su ser:

(...) Yo valoro mucho esa reconstitución del ser (...) quizá lo que tenemos que analizar en este mundo de dominación en el que estamos. Muchos estudiantes de la EBI han reconstituido su ser y es ahí donde tiene que ir la EBI. (...) quien asume la

reconstitución de su ser, asume su identidad, su historia y genera niveles de conciencia, hace su incidencia, porque muchos de estos jóvenes ya se posicionan en sus comunidades. No todo es Puak (dinero), recordemos la historia de la población con la que trabajamos, tiene una historia de violencia, tiene una historia de baja autoestima y cuando empiezan a representarnos en otros espacios, asumen su identidad (Herrera, 2022, p. 140).

La vivencia anterior nos muestra como desde la formación se puede empoderar a una persona y brindarles las herramientas del poder para transformar, la EBI también ha propiciado tener las condiciones y capacidades para realizar algo, para construir el bienestar, y la reconstitución del ser de nuevas generaciones.

Conclusiones

Con el fin de seguir profundizando sobre el recorrido de la EBI en la Universidad de San Carlos de Guatemala, se presentan las siguientes reflexiones a manera de conclusiones:

1. La Educación Bilingüe Intercultural crítica y emancipatoria es un modelo más adecuado a la atención de la diversidad, dado que al convertirse en muchas ocasiones en un término o discurso de moda termina favoreciendo a los intereses de la cultura dominante y no a las razones que motivaron su origen.
2. El enfoque intercultural está institucionalizado solo en la carrera de Educación Bilingüe Intercultural (EBI), no así, en la oferta curricular de la EFPEM y de la Universidad de San Carlos. A más de 20 años de su inicio, la oferta educativa en EBI no se ha diversificado y la Cátedra de EBI requiere de un marco estratégico y presupuesto para que se proyecte acorde a las necesidades y demandas de los pueblos originarios.
3. Se identifican tres ejes fundamentales que promueve la EBI: a) revitalización del idioma Maya, b) la espiritualidad Maya, y c) el carácter político-ideológico de la educación y la cultura. Las experiencias impactantes de los estudiantes que fortalecieron la vida, que les abrió camino laboral, encuentro con la cultura, fortalecimiento y autoafirmación de la identidad Maya, redescubrimiento y reconstitución del ser Mayab' (en algunos casos), autoestima identitaria y empoderamiento (algunos casos) y el cuestionamiento de las relaciones de poder, pensamiento racista y discriminador dentro de la familia, comunidad y sociedad guatemalteca, giran alrededor de los tres ejes.

4. Los docentes reconocen que la práctica de la espiritualidad ha ayudado a los estudiantes a resolver conflictos y a armonizar sus caminos de vida. El contacto del estudiante Maya con la espiritualidad y la restitución de su ser Mayab' ha sido doloroso, de mucho miedo, de conflicto familiar debido a que los estudiantes se encuentran imbuidos en una intolerancia religiosa impuesta que los limita a descubrir y poner en práctica su talento humano y aprender de otras expresiones espirituales o religiosas.
5. Se determinó que el idioma es uno de los pilares en el que se sostiene la cultura, es vehículo de la apropiación de la cosmovisión de los pueblos, de sus conocimientos y valores, todos los idiomas Mayas merecen el mismo tratamiento para su revitalización y desarrollo. La EBI ha contribuido a recuperar el idioma materno Maya, la identidad cultural, la reconstitución del ser de pueblo milenario y originario, a sumarse a las luchas y resistencias comunitarias en contra de proyectos que están acabando con las comunidades y las está sometiendo a modelos asimilacionista y dependientes. Sirvió para reafirmar la identidad cultural y recuperar el idioma Maya en las familias de los estudiantes. Los estudiantes consideran que el modelo EBI no es solo para sacar un título universitario ni para conseguir trabajo, es para ser más humanos y promover una educación de vida para la vida.
6. La EBI respondió a un momento histórico en el cual el Ministerio de Educación demandó profesionales docentes para el desarrollo del Currículo Nacional Base (CNB), y el Currículo por Pueblos. Estas condiciones han variado debido a los cambios curriculares y políticos que ha promovido el Mineduc para la contratación de dichos profesionales, como la vigencia de pensamientos y prácticas colonizantes que subalternan a los pueblos originarios como mecanismos de ejercicio del poder y la formación de mano de obra barata para el trabajo dependiente asalariado; asimismo, el propio contexto económico, político, cultural, social y geográfico donde se desarrolla la docencia con los pueblos originarios ha cambiado. Se constató que un porcentaje significativo de egresados ejercen la docencia en el sector público como privado, otros han incursionado y generado nuevos espacios laborales como consultores, traductores, guías espirituales, creadores de programas de radio en su idioma Maya, fundadores y promotores de proyectos de revitalización del idioma Maya en distintas academias de su comunidad. Algunos inciden en la defensa del territorio y en los derechos individuales y colectivos en sus comunidades.
7. Se constató que no existe una política o estrategia curricular para el tratamiento y revitalización integral del idioma y la cultura Maya,

que aborde situaciones donde los docentes puedan revitalizar su idioma Maya y profundizar en el estudio de la cultura; cómo promover un idioma Maya en un contexto multicultural donde hay estudiantes Mayas con idioma materno español y ladinos/mestizos que quieren aprender un idioma Maya. Se confirma que el currículo ya no responde a la realidad actual de los estudiantes, aunque los docentes por iniciativa propia han realizado cambios en los contenidos de los cursos que imparten, pero estos no han sido producto de una evaluación curricular, discusión colectiva, consulta con los propios estudiantes, comunidades sociolingüísticas, Aj K'amalq'b'e, egresados de EBI, escuelas Mayas y empleadores. Como reiteraron los expositores en el encuentro internacional de EBI, prevalecen formas de dominación y sometimiento de los pueblos originarios a través de procesos de reformas educativas financiados por fondos bilaterales mundiales, procesos curriculares desarrollados por expertos, la comunidad científica y la academia que desconocen la realidad de los pueblos originarios. Reconocen que los Estados son enemigos históricos de los pueblos originarios cuyas prácticas racistas, victimizadoras y tutelares hacia ellos, impide el ejercicio de su libre determinación.

Recomendaciones

Estas propuestas que se presentan como recomendaciones, no son más que el camino para poder transformar situaciones que puedan dar pie a la mejora del modelo de EBI a nivel superior. Entre las que están:

1. Desarrollar una política curricular universitaria intercultural crítica y emancipatoria que fortalezca las identidades, los idiomas, las epistemologías y relaciones entre los pueblos Maya, garífuna, Xinka y ladino mestizo. Esta propuesta se fundamenta en la política de calidad educativa que dice: “Estimular el desarrollo de un pensamiento interculturalista que tome en cuenta las culturas de los pueblos indígenas y sus saberes ancestrales, desde una perspectiva histórica y crítica.” (USAC, 2020, p. 10).
2. Ampliar el presupuesto de la EFPEM y asignar un presupuesto específico para la Cátedra de EBI para que desarrolle un plan estratégico de ampliación de ofertas educativas con los pueblos originarios, así como para desarrollar congresos, seminarios, programas de formación docente universitario, intercambios con universidades indígenas de otros países, investigaciones, pasantías y encuentros estudiantiles que permitan vivenciar las relaciones interculturales en la cotidianidad de la vida universitaria.

3. Crear una política integral de tratamiento y revitalización de los idiomas Mayas que involucre a todas las cátedras de la EFPEM.
4. Elaborar y promover una política de educación intercultural con enfoque crítico y emancipatorio para todas las carreras que imparte la escuela.
5. Asignar presupuesto a la Cátedra de EBI para que establezca una línea curricular para todos los grados académicos que impulsan EBI o educación para los pueblos originarios
6. Crear una unidad de atención y seguimiento a casos de racismo y discriminación con pertinencia cultural para el tratamiento de casos que ocurren dentro de la escuela y dentro de la universidad. Establecer con esta unidad protocolos de atención y derivación de casos, campañas de prevención de racismo y discriminación, sistematización y divulgación de vivencias de racismo y discriminación para fines de sensibilización del estudiantado universitario.
7. Establecer acuerdos para el aprendizaje de idiomas Mayas con el Centro de Aprendizaje de Lenguas de la San Carlos, Academia de Lenguas Mayas de Guatemala y Organizaciones No Gubernamentales. Los acuerdos deben establecer cursos obligatorios para estudiantes de EBI que les permita completar la formación académica conforme al perfil de egreso.
8. Realizar una adecuación curricular de la carrera de Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en la Cultura Maya, con la participación de docentes de EBI, Ajk'amalmaq'b'e, estudiantes, expertos claves en política educativa, currículo, empleadores, viceministerio de EBI e investigadores de EBI.
9. En el marco de los derechos de los pueblos originarios, elaborar una propuesta para que los informes de Tesis de graduación sean elaborados en idioma Maya y los estudiantes puedan utilizar su indumentaria Maya durante el acto de graduación. Gestionar esta propuesta ante el Consejo directivo de la EFPEM y con el Consejo Superior Universitario para su institucionalización.

Referencias

- Arazola, C. (2017). “Marta Elena Casaús o el indio como la maldición de la oligarquía”. *Guatemala*. Plaza Pública [PRENSA]. <https://bit.ly/3Ci7Uhv>
- Arispe, V. (2020). Educación Intercultural: la perspectiva de los pueblos indígenas de Bolivia. *Revista Caracol*. <https://bit.ly/3Y0X2N6ojo>
- Casaús, M. (2018) *Guatemala: linaje y racismo*. FLACSO [1a. ed. 1992].
- Castro-Gómez, S. (2005). Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *Ciencia raza e Ilustración en la Nueva*

Granada (1750-1816). Ed. Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3LR1ZDt>

CNEM [Consejo Nacional de Educación Maya] (2010) Xsik'b'al stusulal ru li tzolok reheb' aj ranch'och'. Hacia el modelo educativo de pueblos originarios de Guatemala. Serviprensa. S. A.

Cumes, Aura. (2019). El mundo del uno: colonizar para existir y vigencia de las epistemologías milenarias. <https://bit.ly/3kBh7f7>

Herrera Larios, A.C. (2022). Descolonizar el derecho y la justicia en territorios de Abya Yala: pueblo Maya, pp. 137-149. En: *Constitucionalismo en clave decolonial*, Amélia Sampaio Rossi y otras (editoras), Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/22419>.

Herrera Larios, A. C. (2015). El Tratamiento de la Diversidad Cultural en los Procesos Formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: Entre Otreidades, Diversidad y Diferencia. [Tesis doctoral. Universidad de Valladolid, España]. <https://bit.ly/3Zes5pG>

Paichadze, Svetlana y Gonzalo, Carlos. (2006). Sistema sustentable de educación intercultural bilingüe para el área urbana. <https://bit.ly/3QbhfDC>

Plan Estratégico de la USAC (2020). <https://bit.ly/3Y8t0H0>

Richards, J. B. (2010) *Reflexiones sobre educación bilingüe intercultural en Guatemala*. Universidad Rafael Landívar.

López, Enrique. (2009). Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas. s/e <https://bit.ly/40ZrQ2I>

Taracena A. Arturo. (2006) *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944*. V. 1. Nawal Wuj.

UNESCO. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*.

Vass, G. (2018). Aboriginal Learning Style and Culturally Responsive Schooling: Entangled, Entangling, and the Possibilities of Getting Disentangled. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(8), 88-104. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n8.6>.

Fuentes Orales Entrevistadas

DSDG#1, López (2022) / DSDG#2 (2022) / DSD#2, Miza (2022)

México

Capítulo 6. Políticas

Educación y políticas interculturales en escuelas

Ildefonso Palemón Hernández Silva¹⁵
Mario Baltazar Collí Collí¹⁶

Introducción

En este material se presentará, brevemente, el contexto actual de la concepción y el ejercicio de la interculturalidad en México para analizar el problema central de la educación actual en el país: su ambivalencia entre una educación monista y una educación para la diversidad lingüística y cultural que se ha tenido siempre y que se acrecienta con el tiempo. Se comentará brevemente cada punto de dicho contexto para luego abordar los retos de la educación y las políticas interculturales en las escuelas indígenas, afromexicanas y para otras etnicidades, después se mostrará una situación muy concreta y representativa del tema haciendo referencia a los afromexicanos en el sur del Caribe Mexicano, y, al final se concluirá respecto a cómo viven las realidades interculturales la niñez y juventud en las escuelas.

El estado de la educación en México no sólo resulta de su proceso de transformación general que actualmente vive sino de la lucha global entre un modelo de vida que trastoca sus propias bases y las aportaciones de

¹⁵ Miembro de redes sobre pueblos originarios y educación intercultural. Ingeniero Agrónomo Especialista en Economía Agrícola y Maestro en Ciencias en Economía del Desarrollo Rural. Profesor en las Universidades Rosario Castellanos e Intercultural del Pueblo; atiende educación intercultural en la Secretaría de Educación Pública de Oaxaca; colaborador en medios de comunicación sobre educación y análisis de coyuntura nacional e internacional. Fue Rector de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y Secretario General de la Universidad Autónoma de Quintana Roo, en ambas fue profesor-investigador. Fue Jefe del Departamento de Educación Intercultural, Secretaría de Educación Pública.

¹⁶ Oriundo de Teabo, Yucatán, México, Antropólogo Social, por la Universidad Autónoma de Yucatán y, Maestro en Ciencias Sociales, por la Escuela Normal Superior de Yucatán “Profesor Antonio Betancourt Pérez”. Gestor cultural y Profesor. Coautor de Ensayos Breves: Cosmogonía, Tradiciones y Costumbres en la Enseñanza de la Lengua Maya (2015), 1a edición, ISBN 978-607-96689-1-4; y Navarro Favela, M. A., Collí Collí, M. B. y Méndez Aguilar, M. J. (2013). Ponencia publicada: Resultados preliminares del diagnóstico de una investigación-acción para mejorar la tutoría en una Universidad Intercultural (2013), Tabasco: ANUIES/Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, ISBN 978607606-143-5

pueblos originarios que han vivido, viven y aspiran a un modelo de vida bajo otros conocimientos, prácticas, valores y filosofías protectoras de la vida en su concepción más amplia; por si fuera poco, la resultante sobre el estado de la educación, también depende de la actuación de los servidores públicos del momento, de la burocracia, que el ejecutivo nacional ha caracterizado como *elefante reumático* pues arrastra la historia del *statu quo* colonial y conservador. Para el análisis de estas aseveraciones es que se hará el recorrido arriba anunciado, a fin de arribar a conclusiones con dichos elementos y con los aportes de otros autores de este mismo libro.

Contexto de México en las políticas interculturales en educación

Seis hechos fundamentales, al menos, hay que tener presente si se habla de las políticas interculturales educativas mexicanas: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) vigente, que tiene importantes elementos para desarrollar una educación pertinente con los territorios; el marco internacional de las disposiciones jurídicas y generales que resulta afín a una educación transformativa de las personas, las colectividades humanas y la protección de la naturaleza; las acciones educativas alternativas que se desarrollan en espacios comunitarios, públicos y privados, sean formales o no; los movimientos sociales a favor de cambios progresistas en la vida humana y en la naturaleza para reducir las incertidumbres de las crisis antropogénicas; el papel activo de analistas comprometidos con una educación para el desarrollo humano; y, la actuación del Estado en materia educativa, que ha sido ambivalente. Veamos cada punto.

La CPEUM publicada el 5 de febrero de 1917 y que, como resultado de la Revolución Mexicana incorporó los derechos sociales, contiene -desde el ocho de mayo de 2020- reformas fundamentales sobre el ambiente sano, la pensión universal y las becas estudiantiles como derechos, con preferencia para quienes estaban en el olvido por el Estado y la misma sociedad.

El atributo intercultural de la educación y del sistema educativo se estableció desde el 2019. Si bien puede haber mejoras para profundizar estos avances, se tiene lo suficiente para tener la educación necesaria para la nación pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte



de ellas, como lo dice el primer párrafo del artículo 3° de la CPEUM (DOF, 2020).

Se debe trabajar con lo que se tiene, decía en un conversatorio reciente el Dr. Miguel Erasmo Zaldívar Carrillo, y se tiene hasta demás para lograr las pretensiones para las circunstancias de este tiempo, dichas por muchos, pero con bastantes pendientes a la hora de las acciones.

En el contexto internacional es importante destacar al menos dos tipos de hechos: la formulación de los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y lo estipulado sobre los pueblos originarios y tribales del mundo. En el 2015 los 193 Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como hoja de ruta hacia un nuevo paradigma de desarrollo en el que las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas tienen un rol central. Se dice que la Agenda 2030 es civilizatoria porque pone a las personas en el centro, tiene un enfoque de derechos y busca un desarrollo sostenible global dentro de los límites planetarios.

Los 17 ODS se desagregan en 169 metas a evaluar con 230 indicadores globales. Este plan se implementa por todos los países firmantes de la Resolución 70/1 de la ONU y otras partes interesadas, mediante una alianza de colaboración. El objetivo cuatro es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, lo anterior es central en este análisis donde los demás objetivos están fuertemente relacionados.

Para el ODS cuatro hay 10 metas y todas llevan a que la educación sea incluyente e inclusiva en todos los niveles, que lleven al éxito en el mercado laboral y que sepan de aspectos generales como el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible. Lo cierto es que con el enfoque de mercado muy poco se podrá lograr en esas últimas metas.

En cuanto a los pueblos originarios y tribales del mundo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO) ha impulsado no solo Días y Años sino Decenios Internacionales a favor de los pueblos originarios y tribales; además de ellos –por sí misma y/o con las demás instancias de la ONU–, ha generado convenios, convenciones, declaraciones, pactos y recomendaciones a favor de ellos. El año 2019 fue el Año Internacional de los Pueblos Indígenas, en este año apenas ha dado inicio el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032 (DILI) y el 21 de febrero de cada año es el Día Internacional de la Lengua Materna. Lo mismo ocurre con los temas vinculados: educación, desarrollo sostenible, medio ambiente, desarrollo humano, etc. Todo ello son elementos para el impulso y desarrollo de políticas y acciones a favor de la educación y los pueblos originarios o primeras naciones o grupos nativos o tribales, como también se les llama.

Las acciones educativas alternativas se desarrollan en espacios comunitarios, públicos o privados, sean formales o no. Existen diversas iniciativas, muchas de las cuales se agrupan en la llamada Red de Universidades Alternativas (RUA) y otras, con pretensiones solamente formativas, permanecen en sus espacios desarrollando fuertemente su labor. En este tipo de acciones hay diversidad de enfoques y metodologías, desde quienes se guían por las necesidades del entorno y la comunidad solamente hasta las que trabajan en colaboración con organizaciones y políticas internacionales. Un ejemplo de lo primero es el Centro de Estudios Universitarios Xhidzaa en Oaxaca y un ejemplo de lo segundo es AGROSOL que trabaja en Veracruz con metodología dual importada desde Alemania.

En cuanto a los movimientos sociales¹⁷ a favor de cambios progresistas en la vida humana y en la naturaleza para reducir las incertidumbres de las crisis antropogénicas, por fortuna también hay una gran diversidad en cada país, continente, regiones y en el mundo. Muchas voces y acciones que abonan a la interculturalidad están ahí: académicos, abuelos locales, sabios de tradición, artesanos, agricultores, artistas, terapeutas, médicos tradicionales, etc., hombres y mujeres de todas las edades.

¹⁷ Algunos ejemplos de movimientos sociales: la red interuniversitaria ESIAL y su Cátedra UNESCO Iniciativa Contra el Racismo en la Educación Superior; el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC); la Marcha Latinoamericana Multiétnica y Pluricultural por la No Violencia; la Red de pueblos originarios del 5to Foro Humanista Latinoamericano que trabaja para formar la Red Mundial de Pueblos Originarios, Mundo sin Guerras y Sin Violencia; el Congreso Bicentenario de los Pueblos del Mundo, la Red Global Antirracista Afro-Indoamérica, el Consejo Nacional de Pueblos Originarios para la Educación (México); el Centro de Estudios Humanistas de las Américas, el Instituto Internacional Hadai Pandit.

Los analistas comprometidos poseen un papel activo con una educación para el desarrollo humano, la diversidad –afortunadamente- es amplia: están trabajando en instituciones públicas, privadas, sociales, comunitarias o de manera independiente; están actuando en redes o por su cuenta para explicar y/o hacer actividades a favor de las diversidades sociales y de la naturaleza. Lo relevante es la gran labor que realizan a diario y sus aportes en la teoría y en la práctica.

El Estado mexicano, en materia educativa, hoy hace un buen esfuerzo por aplicar lo que establece el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024: la transformación de la vida pública de México, la aplicación de un nuevo modelo de desarrollo y de convivencia entre los sectores sociales, la cuarta transformación histórica, tanto en el ámbito económico, social y político, como en el de la ética para la convivencia, la revolución de las conciencias y la aplicación de sus principios –honestidad, respeto a la legalidad y a la veracidad, solidaridad con los semejantes, preservación de la paz– para impedir un retorno de la corrupción, la simulación, la opresión, la discriminación y el predominio del lucro sobre la dignidad (DOF, 2019).

La actuación del Estado en materia educativa ha sido ambivalente por dos razones: contrario a lo anterior el Estado mexicano después del periodo colonial siguió con una política y práctica de neo-coloniaje en todos los ámbitos que han caracterizado con precisión los científicos del decolonialismo y la interculturalidad crítica a los que se hace referencia general en el punto anterior. La otra razón es que, en el actual gobierno de la transformación actual, muchos “servidores de la nación” se sirven de la nación y atienden solo sus intereses pequeños por reducción de miras, falta de compromiso e incomprensión del momento.

Situación actual y retos de la educación en México

Se comparte con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) que conocer el cumplimiento del derecho a la educación en México implica el análisis de cada una de sus dimensiones a nivel nacional, estatal y por brechas, así como la identificación de los principales factores que limitan el avance en el cumplimiento de la educación para todos, pero, además, requiere el análisis de la naturaleza misma de la educación y el contexto histórico de la nación e internacional.

Por ello, se retoman las conclusiones de este organismo y se complementa con el análisis contextual y los fines educativos para que a

partir de todo ello se consideren los siguientes retos y metas para garantizar el disfrute del derecho a la educación como lo mandata la constitución mexicana. Los siguientes puntos son los retos, contexto y metas de la educación contemporánea del país:

1. Incrementar las instituciones de educación y fomentar el ingreso y egreso de los estudiantes en mayor situación de vulnerabilidad. En el caso de la Educación Media Superior (EMS), por cada mil titulares del derecho solo existe una institución y en éstas se atiende al 19.5% de la población potencial. Al respecto, se identificó que en el ciclo escolar 2016-2017 se modificó de manera significativa la proporción de estudiantes en escuelas privadas: de 9.3% en primaria y 8.8% en secundaria, se pasó a 18.8% en EMS (CONEVAL, 2018), este cambio implica que la matrícula en instituciones públicas se reduce, mientras que se registra un aumento en las privadas (en EMS hay cerca de dos millones menos de alumnos en instituciones públicas que en secundaria y cerca de 400 mil alumnos más en instituciones privadas).

Otro elemento a considerar para garantizar la EMS es que existe una importante proporción de estudiantes con tiempo excesivo de traslado, 9.7% se encuentran en esa condición en EMS (INEGI, 2015), lo cual hace evidente la necesidad de que los nuevos centros de estudio se acerquen a las comunidades más aisladas, para reducir el tiempo de traslado.

Otro factor que determina la baja asistencia de la población al nivel medio superior son los problemas de accesibilidad económica. Lo anterior responde en alguna medida al costo de oportunidad laboral creciente con la edad. Además, la provisión de becas disminuye 13.6% si se toma como referencia la educación secundaria (INEGI, 2017).

A los problemas de accesibilidad y disponibilidad, se agregan dificultades en el aprovechamiento y limitaciones en la relevancia de la educación que, según la ENH (2017) del INEGI, hacen que 37.9% de los jóvenes decidan no estudiar porque no les gustó la escuela, 7.8% porque les disgustaba estudiar y 7.2% porque consideraban más importante trabajar que estudiar.

Por lo anterior, se debe aumentar la disponibilidad y accesibilidad económica del nivel medio superior, incrementando la disponibilidad de instituciones públicas que ofrecen EMS en regiones con poca oferta de este nivel educativo y alta concentración de población potencial; mejorando la focalización de apoyos o becas en regiones o población

con menores niveles de asistencia e incrementando los montos para que sean congruentes con los costos de oportunidad laboral de los jóvenes; así como ofrecer becas de transporte y programas de albergues que permitan a la población rural, de comunidades aisladas, desplazarse a otras poblaciones; y facilitando el tránsito efectivo y eficiente de la secundaria a la Educación Media Superior.

2. Mejorar la infraestructura educativa para garantizar condiciones óptimas de aprendizaje a todos los titulares del derecho. Cerca de 95,000 estudiantes de educación básica no contaban con una escuela en un inmueble construido o adaptado para fines educativos que, si bien solo representa menos de 1% de los alumnos, es indispensable atender dichos inmuebles, con la finalidad de garantizar el derecho a la educación de todos los alumnos. Además, 21% de los estudiantes no disponían de servicios básicos en sus escuelas, 19% no disponían de mobiliario para sentarse y 63% no disponían de computadora con acceso a Internet (INEGI, 2013).

En EMS, el 37% de los planteles no fueron construidos para ser una escuela de este nivel educativo. En cuanto a servicios básicos, se observó que, 28% de los planteles no cuenta con agua todos los días; 3.1% de los planteles públicos no cuenta con sanitarios y en 2% de los planteles no se cuenta con energía eléctrica (CONEVAL, 2018).

En cuanto a instalaciones complementarias en los planteles, 49% no contaba con laboratorios de ciencias experimentales, 29% no tenía aulas de cómputo, 41% no tenía un espacio para biblioteca escolar y 30% no tenía conectividad a Internet (CONEVAL, 2018). En este sentido, es indispensable mejorar las condiciones de infraestructura y seguridad en educación básica y media superior para incrementar la proporción de estudiantes en inmuebles construidos o adaptados para fines educativos, con materiales duraderos, servicios básicos y mobiliario básico, mejorando las condiciones mínimas para el aprendizaje y por tanto aumentando el acceso al derecho a aprender de los estudiantes.

3. Propiciar la asistencia a la educación preescolar. La tasa de asistencia de los niños de tres a cinco años es de 77.5%, este es un porcentaje bajo considerando que todos los niños en esa edad deberían asistir a preescolar. Las dos principales razones que se mencionan para la no asistencia es que nunca han ido a la escuela (39.3% por ciento) y que no tenían la edad para asistir (35.5% por ciento).

Al respecto, es necesario elevar la asistencia a preescolar de niños de tres a cinco años, para ello, se podrían habilitar nuevos servicios de educación en las localidades más aisladas y rurales del país y cerca de centros de trabajo que emplean principalmente a mujeres; condicionar los apoyos de los programas sociales a la asistencia de niños a preescolar; y generar figuras de jornada ampliada para facilitar la asistencia a la escuela de hijos de madres trabajadoras.

4. Disminuir las inequidades en el acceso y disfrute del derecho a la educación entre grupos de población. La condición económica es, quizá, el factor más determinante para el acceso a la educación, ya que todos los indicadores sugieren brechas entre la población por el nivel de ingresos de sus hogares. Estas diferencias se acentúan en aquellas regiones con mayor proporción de población en pobreza, de tal manera que ser pobre en una entidad pobre supone menor acceso a la educación que serlo en una entidad de mayor nivel económico.

Otro grupo en mayor desventaja, son las personas con discapacidad, ya que las bajas tasas de asistencia en la educación obligatoria (75.5%) junto con los altos niveles de rezago educativo (51.5%) y el analfabetismo (23.2%), reflejan que la educación se encuentra lejos de ser accesible para este grupo poblacional. Los principales problemas a los que se enfrentan es que, además de poca disponibilidad, las instalaciones y el mobiliario en los servicios educativos regulares distan de ser incluyentes, los materiales son escasos o inexistentes y el personal no está capacitado para atender a esta población.

En cuanto a la educación para la población indígena, si bien existen esfuerzos en cuanto a mejora de materiales y del modelo educativo especialmente diseñados para adaptarlos a esta población, ésta se encuentra lejos de lograr igualdad de condiciones para aprender. La población indígena tiene menores tasas de asistencia en todos los niveles y mayores niveles de rezago y analfabetismo que la no indígena. Dentro de la multitud de causas que pueden explicar estos resultados se encuentran: la alta correlación entre la población indígena y la población en pobreza; la elevada concentración de problemas de accesibilidad física; la falta de provisión de materiales adecuados en la propia lengua; y la falta de docentes que compartan la lengua de los alumnos.

La tasa de asistencia de las mujeres en situación de embarazo o maternidad en edad escolar obligatoria es la más baja que hay entre los distintos grupos de población. Se encontró que 3.5% de las mujeres de entre 12 y 17 años declararon haber dejado la escuela porque se

embarazó o tuvo un hijo. Cabe destacar que las principales causas de deserción de las mujeres en EMS son: motivos económicos (33.7%), embarazo o maternidad (11.8%), y porque se casó (8.8%). Se encuentra que el embarazo en adolescentes va en aumento y México tiene el primer lugar en este indicador entre los países de la OCDE.

Para disminuir las inequidades de acceso al derecho a la educación entre diferentes grupos de población se requiere mejorar la focalización de los apoyos o becas en las regiones o población con menores niveles de asistencia. Se ha identificado que las becas se concentran en los estudiantes pertenecientes a los deciles de ingreso más altos, quedando sin atención los estudiantes en los deciles más bajos, quienes son los que más requieren de estos apoyos.

Por otro lado, también se debe tomar en cuenta que las diferencias en la inasistencia para la población sobre y por debajo de la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos (LPEI) se incrementan en secundaria y media superior. No obstante, el número de becas otorgadas disminuye a medida que se incrementa el nivel educativo, de manera que un bajo porcentaje de alumnos en educación media superior recibe apoyos. En cuanto a la población sin acceso a becas en el nivel medio superior, las madres jóvenes y jóvenes embarazadas son ejemplo de ello, ya que solamente se otorgan a estudiantes de primaria y secundaria, pero no se cuenta con una beca específica para apoyar a las mujeres en dichas situaciones en EMS.

Es necesario, para ello, asegurar la pertinencia cultural de materiales, personal y programas educativos; aumentar la disponibilidad de materiales con pertinencia cultural indígena y personal capacitado para acompañamiento a estudiantes indígenas en escuelas generales; incrementar las instalaciones, mobiliario y materiales para personas con discapacidad, así como personal capacitado para la atención de los diferentes tipos de discapacidad; y generar programas de apoyo a estudiantes madres y embarazadas que contemplen la adaptación de jornadas educativas y calendario escolar a las necesidades de periodos de incapacidad y lactancia; la provisión de servicios de cuidados infantiles o guarderías, la atención a la salud perinatal y el apoyo económico que cubra el mayor costo de oportunidad.

5. Asegurar que la calidad de la educación sea igualitaria entre la población que asiste a distintos tipos de escuela. La evidencia del diagnóstico señala que el sistema educativo actual en el país presenta

importantes áreas de oportunidad para lograr ser un mecanismo compensatorio para la igualdad de oportunidades:

La disponibilidad de infraestructura, personal y materiales es menor para los alumnos de escuelas públicas y, dentro de éstas, los alumnos de escuelas comunitarias, indígenas y telesecundarias, así como los de telebachilleratos comunitarios, telebachilleratos estatales y EMSAD que tienen las condiciones menos favorables para el aprendizaje. La calidad del personal docente es menor para los alumnos de escuelas comunitarias en comparación con las de otros tipos de servicio educativo. La eficiencia terminal es menor en las primarias y secundarias comunitarias y en los planteles de EMST.

El aprovechamiento es menor en los alumnos de las escuelas públicas, y, dentro de éstas, los alumnos de escuelas comunitarias, indígenas, telesecundarias y medio superior estatales tienen los peores resultados. Para lograr la equidad entre los estudiantes que asisten a diversas escuelas se debe atender prioritariamente a la siguiente población del Cuadro 1 tomado del CONEVAL (2018).

Asimismo, se debe avanzar en disminuir las inequidades de disponibilidad y calidad de la educación entre los diferentes tipos de escuela, para ello, se podrían tomar en consideración acciones como mejorar la infraestructura educativa en las escuelas ubicadas en zonas que concentren población en pobreza; asegurar la calidad docente en las escuelas en zonas rurales o aisladas, elevando los requisitos para el personal docente, aumentando la capacitación en prácticas pedagógicas de escuelas multigrado, a la par de contemplar incentivos económicos extraordinarios por atender este tipo de escuelas, así como reconocimiento monetario por el dominio de la lengua local; ofrecer programas integrales de atención a condiciones de origen desfavorables (salud, nutrición, higiene, atención y prevención de la violencia, trabajo infantil, desarrollo psicosocial, etc.) focalizados en las escuelas que concentran menores niveles de condiciones socioeconómicas; y generar procesos de detección y acompañamiento de alumnos en rezago o con bajos niveles de aprovechamiento.

6. Disminuir el porcentaje de población adulta en rezago educativo que no accede al derecho a la educación. En 2016, había cerca de 19 millones de adultos con rezago educativo (27.1% por ciento), 5.2 millones de los cuales eran analfabetas (INEGI, 2016); de ellos, únicamente un millón 200 mil personas de 15 años o más estaban inscritas en educación para adultos, un 6.4% de la población en rezago (INEA, 2017). Por otro lado,

la educación para adultos recibía únicamente 0.7% del presupuesto destinado a la educación.

CONEVAL refleja un importante problema de disponibilidad para los sectores vulnerables de la población. Por tanto, la población adulta en rezago, en especial la analfabeta, o la que no concluyó la educación primaria, está siendo privada del nivel esencial del derecho a la educación. Este problema se presenta de manera diferenciada en los distintos grupos de población.

Las tasas de analfabetismo y rezago en mujeres de 50 años o más son mayores a las de los hombres, con una diferencia de cinco puntos porcentuales (INEGI, 2016). De manera regional, hay mayores niveles de rezago y analfabetismo en la población pobre de lugares pobres, ahí se presentan mayores limitaciones.

Al respecto, una de las tareas pendientes, en materia de educación, es disminuir la proporción de la población de 15 años y más, analfabeta y en rezago educativo, para satisfacer sus "necesidades básicas de aprendizaje", lo cual constituye el mínimo del derecho a la educación. Lo anterior, podría realizarse incrementando el financiamiento a la educación para adultos, incentivar su asistencia a educación para adultos y generar espacios y recursos compartidos para impartir estos servicios de manera formal o informal; adaptando los contenidos de la educación para adultos a las necesidades del mercado laboral y a las características de su territorio con un enfoque regional y de pertinencia lingüístico y cultural; y otorgando apoyos económicos a los educandos por debajo de la LPEI, indígenas o con discapacidad.

7. Mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos. Los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales distan de mostrar un aprovechamiento satisfactorio, ya que, según datos de PLANEA (2015) que reporta el CONEVAL, sólo 20.6, 10.6 y 18.8% obtiene un nivel al menos satisfactorio en prueba de Matemáticas para primaria, secundaria y media superior, respectivamente, mientras que solo 17.2, 24.5 y 36% obtienen ese nivel para la prueba de Lenguaje y comunicación en los mismos niveles. El problema de aprovechamiento escolar se vive en todo el país, pero principalmente, en las escuelas y regiones que concentran peores condiciones socioeconómicas de origen.

Por lo anterior, se debe mejorar el aprovechamiento escolar en los estándares nacionales e internacionales pero sobre todo regionales, mediante el desarrollo de políticas interculturales de detección y atención

integral a condiciones desfavorables de origen, incluyendo salud, nutrición, trabajo infantil, atención a la violencia y contextos familiares desfavorables; acompañamiento y apoyo personalizado a estudiantes rezagados; incremento de becas, no solo para cubrir el costo de oportunidad de las horas de escuela, sino también el tiempo para tareas en casa; y finalmente, garantizar la calidad de los docentes, mejorando su desempeño en el aula.

8. Implementar estrategias encaminadas a mejorar la formación docente y de padres y tutores.

La calidad de los docentes (prácticas dentro y fuera del aula y métodos pedagógicos diversos), es el factor que en mayor medida impacta en el aprendizaje de los estudiantes, lo que permitirá que tengan la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad, con el fin de expandir su potencial, adquirir competencias, habilidades y capacidades. Al respecto, el Banco Mundial y la OCDE recomienda realizar un buen reclutamiento de los mejores profesores, esto –para nosotros- son es el profesorado intercultural.

En México, a partir de la Reforma Educativa de 2013, se han realizado concursos de oposición para seleccionar a docentes para educación básica, pero ello no es suficiente. Del total de los participantes, poco más de la mitad (51.8%) obtuvieron el resultado idóneo en dichos concursos, es decir, casi la mitad de los sustentantes quedó fuera del ingreso en el Servicio Profesional Docente.

Se identifican problemas en el proceso de ingreso a los programas de formación docente (selección e ingreso a las carreras de escuelas normales y universidades pedagógicas); en el dominio de los contenidos y comprensión de la práctica pedagógica de los estudiantes y egresados de las universidades pedagógicas. Pero a todo ello debe agregarse el referente de nación pluricultural sustentada en nuestros pueblos indígenas (DOF, 2020), pues eso impacta en el tipo de pruebas a aplicar y el tipo de contenidos a considerar. Lo otro a considerar seriamente es la educación y formación de padres y tutores; se les deja de lado y tienen un papel central para una educación distinta.

Si bien el Artículo 3º Constitucional establece que toda persona tiene derecho a la educación, la evidencia presentada muestra que el acceso, permanencia, trayectoria, aprovechamiento, egreso y titulación están fuertemente ligados a las barreras de acceso que enfrentan las personas

debido a su condición económica, indígena, situación de discapacidad, embarazo o maternidad y lugar de residencia.

Además, el sistema educativo mexicano tiende a reproducir, en el mejor de los casos (si no es que profundizar) las desigualdades de origen, ya que no destina los mejores recursos (infraestructura, personal docente o materiales) a las escuelas en las que asiste la población con condiciones iniciales en desventaja, por lo que las brechas en el aprendizaje se profundizan ampliando las desigualdades en los resultados de la educación. Esto amerita una transformación del sistema educativo, de su naturaleza, de su organización y su administración.

9. Considerar el aporte de pueblos originarios y comunidades equiparables a los procesos educativos y formativos para implementar modelos educativos transformadores, evolutivos, para todos los actores del sistema educativo.

Los pueblos originarios tuvieron en la educación la palanca de su convivencia social y con la naturaleza; hubo importantes centros educativos y por ello su aporte en al menos los siguientes puntos deben tomarse en cuenta:

- * El pueblo orienta sobre las necesidades que deben tomar en cuenta las instituciones educativas y ello no deben perderse.
- * Conocer y respetar los tiempos de la Naturaleza y las influencias de los astros en los ciclos escolares y los procesos educativos.
- * La colaboración de los pueblos es fundamental para atender las necesidades y posibilidades de desarrollo y ello no debe perderse.
- * La oralidad es fundamental para la transmisión de saberes y cosmovisiones y ello debe practicarse.
- * Hay una memoria colectiva que enseña a sobresalir en la vida y esa resiliencia debe recuperarse.
- * El pueblo es guardián de los valores y la convivencia armoniosa y por ello deben participar abuelo(a)s, sabio(a)s de tradición y autoridades comunitarias.
- * Hay conocimientos en disciplinas como la salud, la agroecología, las matemáticas, la astronomía, etc., y debe garantizarse la paridad epistémica y pedagógica para tener esos aportes al conocimiento predominante.
- * La noción del tiempo y el espacio es amplia y debe recuperarse para entender la fragilidad de la vida y la grandeza de la Madre Tierra.

10. Adecuación del sistema educativo. El sistema educativo mexicano tiende a reproducir inercias y rechazar cambios que le afecten su statu quo pero para atender los retos anteriores apropiadamente debe adecuarse, transformarse y ahí los pueblos originarios tienen saberes y experiencias: las estructuras circulares, de asamblea, donde los cargos de mayor responsabilidad recaen en los mayores y existe la representación de todos, es un doble principio de sabiduría; este aspecto está ausente pero aún en la verticalidad administrativa es posible incorporar lo anterior. Hay experiencia de instituciones educativas administradas de esta manera; los sistemas de cargo tienen esta sabiduría y hoy están mostrando que con el apoyo público generan excelentes resultados. El sistema educativo nacional tiene un gran reto: acompañar la transformación de la vida pública y ello implica indagar en el propósito de la educación donde está el tradicional de la Ilustración, el adoctrinamiento *per se* (Chomsky, 2022) y la educación liberadora del ser humano en su contexto diario. En ello se debate hoy la educación y ojalá estemos a la altura de los retos.

Las políticas interculturales en las escuelas. Situación actual de afrodescendientes en el sur de Quintana Roo

El objetivo de este apartado es dar una panorámica de la migración y situación actual de los afrodescendientes mexicanos en la zona sur de Quintana Roo, a través de contenidos etnográficos. El trabajo se configuró con base en un estudio etnográfico que el Maestro Mario Collí realizó durante junio y septiembre de 1998. Se hizo en la Zona Sur porque existen varios pueblos donde están asentados los afromexicanos provenientes de los Estados de Guerrero y Oaxaca (Collí, 1998).

Los afromexicanos se encuentran en la parte sureste de México, son aproximadamente 1.857.985 habitantes (INEGI, 2020). Quintana Roo solo tiene una muy pequeña parte de dicha población que se encuentra distribuida sólo en algunos municipios; el Estado cuenta con 11 municipios, y se divide en tres zonas económicas. La Zona Norte: constituida por los municipios de Benito Juárez, Puerto Morelos, Cozumel, Playa del Carmen, Isla Mujeres y Tulum; todos son proveedores de servicios turísticos para nacionales y extranjeros, a lo que se dedica la mayor parte de la población. La Zona Centro: constituida por los municipios de Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos y Lázaro Cárdenas; tienen una economía de subsistencia basada en la explotación de la milpa de temporal, extracción y procesamiento del látex del chicozapote para elaborar chicles, y aprovechamiento de maderas

duras y suaves, principalmente. La Zona Sur: constituida por los municipios de Othón P. Blanco y Bacalar; tienen una economía basada en el cultivo de caña de azúcar, milpa y chile, así como la ganadería con bovinos, caprinos y abejas. La Zona Sur de Quintana Roo es la que tiene el límite con el vecino país de Belice por medio del Río Hondo en su mayor parte. En su ribera hay 19 poblaciones, algunas antiguas y otras creadas en las décadas de los setentas y ochentas para aumentar el número de habitantes y lograr, en 1974, decretarse el Territorio como Estado de Quintana Roo, al cumplir el mínimo poblacional que exige la ley para ser una Entidad Federativa de la República Mexicana.

En la época de Territorio de Quintana Roo, desde 1899 hasta 1974, la zona tenía muy pocos habitantes; en el lapso 1970-1980 el gobierno invitó a poblaciones de otros Estados, como a Coahuila, para que sus habitantes fueran a vivir en Quintana Roo, al llegar los ubicaron en el Municipio de Othón P. Blanco (Zona Sur), porque allí se encuentran las mejores tierras del Estado para el cultivo del maíz, la explotación de la caña de azúcar, las maderas preciosas y comunes, y el chicozapote, entre otros recursos.

La división geográfica y económica acotada por los municipios que componen el Estado de Quintana Roo no es la única, hay una cultural e histórica totalmente diferente a la zonificación económica del Gobierno del Estado que sirve para la captación y repartición de recursos financieros, entre otros fines. En el siguiente mapa de trabajo se aprecia la regionalización cultural, por procedencia étnica y cultural.

En la Zona Sur se realizó el estudio etnográfico referido de los afrodescendientes, es la zona de estudio para el caso específico anunciado. En los años 1978, 1980 y 1982 llegaron afrodescendientes en la ribera del Río Hondo para trabajar el maíz y posteriormente la caña de azúcar. Llegaron de igual modo otros colonos de la Comarca Lagunera y Guanajuato. Trabajaron el maíz de temporal como primera actividad (la siguen laborando) y los cultivos colaterales de la milpa: chile, frijol, tomate y jícama, principalmente. Los primeros años fueron de asentamiento y acoplamiento, hasta las esposas acompañaban a los esposos al trabajo milpero y luego se dedicaban a sus labores domésticas cotidianas. El número actual de afrodescendientes identificados en el Estado son 20, aproximadamente; 6 fueron entrevistados por el área de culturas populares, institución para la cual laboraba el autor de la presente investigación ya mencionada.

Los motivos por haber migrado, dijeron las personas consultadas, fueron por: falta de tierras para la agricultura en sus respectivos estados de origen; para prosperar en la economía con nuevas formas de vida y por motivos familiares (porque viajó toda la familia, dado que los invitaron diciéndoles que en Quintana Roo hay buenas tierras para cultivar).

Los lugares de procedencia fueron: Pinotepa Nacional, Oaxaca; Honduras Británicas (hoy Belice); Lo de Soto, Oaxaca; Agua Clarita, Veracruz y Tuxpan.

Los migrantes llegaron siendo campesinos diestros en trabajar el maíz; sin embargo, en diferentes momentos de sus vidas en su nuevo Estado desempeñaron labores en torno a la explotación del látex del chicozapote (goma de mascar), la caña de azúcar e, incluso, como obreros (terraceros o tractoristas).

En cuanto a las primeras impresiones que dijeron que les encantaba vivir en Quintana Roo, debido a: la abundancia de buenas tierras para la agricultura y por la vegetación del Río Hondo; la tranquilidad en los pueblos; haber sido fundadores de los nuevos pueblos y que ayudaron a configurar el nuevo rostro del quintanarroense con su cultura y técnicas de trabajo.

Los piquetes de los moscos del Río Hondo generaron molestias y los llevó a que regresaran a su lugar de origen. Los que se quedaron, al ser parte de un pueblo relativamente nuevo y pequeño, demostraron solidaridad en las labores voluntarias dominicales llamadas “faginas” realizadas para el deshierbe y la limpieza de terrenos públicos de escuelas, iglesias, parques y partes centrales del propio poblado.

La construcción de identidad se ha evidenciado de varias formas y factores:

- * En las labores agrícolas, con cultivos que trajeron: jícama y caña de azúcar, principalmente.
- * Escaso descanso, debido al exceso de actividades laborales.
- * Uso de palabras muy propias, como “Tonces” y “Onde tá”.
- * La defensa de derechos los lleva a expresarse con firmeza y carácter.
- * La presencia de las mujeres en las labores de la milpa y de las jóvenes en el trabajo de la jardinería.
- * Déficit alimentario y escasas comodidades.
- * Fuerte vínculo familiar y formas de aconsejar a sus hijos y nietos.

- * Personas amigables, confiadas y abiertas, también con externos, como los investigadores.
- * Sus casas son madera, con techo de lámina y huano (hay de tablones en los laterales y/o con paredes que combinan sajcab y cemento) y tener pisos de tierra; la distribución en las casas es primera pieza y sala marcada por una división que será dormitorio, cuando existe una segunda pieza se destina a la cocina y allí se encontrará el fogón hecho con cemento, a 70 cm de altura.
- * Gustan de sembrar cítricos y otros frutales.
- * En cuanto a su vestimenta, los varones usan pantalón de mezclilla, camisa de colores floreados, botas de hule y usan lentes cuando van de paseo a Chetumal; las mujeres usan faldas anchas de colores fuertes o pantalón.
- * En cuanto a la religión, al vivir en un municipio donde existe una gran cantidad de sectas religiosas y algunos han cambiado su religión católica por la presbiteriana y la evangélica, por lo tanto, dejaron de practicar los rituales del campo, como la petición lluvia.
- * No todos cumplen los cánones religiosos católicos, pero formalizan sus lazos matrimoniales en el Registro Civil.
- * Alto número de hijos, pero últimamente hicieron planificación familiar.
- * No poseen rituales africanos, la mayoría sigue la religión católica.

Los afromexicanos en Quintana Roo respetan mucho a todas las instancias de gobierno y a las instituciones culturales; antes de recibir cualquier invitación insinúan que el representante se lo haga saber a la autoridad del pueblo respectivo. Sin embargo, al viajar en microbuses de su lugar de origen a Chetumal, Cancún o Mérida, suelen ser molestados por empleados de Migración, se les tilda de centroamericanos ilegales; ya aprendieron a conciliar con ellos, incluso, les dan cátedra de relaciones humanas y diplomáticas. Un caso a manera de ejemplo de lo dicho en este apartado:

En mi pueblo estudié dos años de Preescolar y un año de Primaria, después, vine para Cozumel donde viví un año, regresamos otra vez al pueblo, estudié tercero y cuarto año de Primaria. Como cinco años, incluyendo el Preescolar. La Primaria la terminé en Huatulco, Oaxaca, que está a 6 horas de mi pueblo, con costumbres diferentes, no son las costumbres, ni la cultura que tenemos en el pueblo, sino que es un poquito diferente, ahí terminé la primaria y secundaria y vine a terminar

la Preparatoria a Quintana Roo y aquí ya estoy en la Universidad también”, dijo Alby Salinas Corcuera (Collí, 2001, s/p).

Alby, estudiante actual de la Universidad de Quintana Roo, Unidad Cozumel, en la Licenciatura en Comercio Internacional, está en el séptimo semestre, y expresó:

Yo creo que mi formación infantil en el respeto profundo, disciplina y responsabilidad influyó para que yo sea buena estudiante (con disciplina), las bases de uno en la infancia es lo que forma el carácter de adulto, sí tiene que ver y fueron muy buenas bases. (Alby Salinas Corcuera, 2001, s/p).

Se aclara que, hace un tiempo, Alby, suspendió de manera temporal su carrera para irse a estudiar inglés a Belice y acaba de regresar de EEUU donde se recibió de Maestra en inglés. En el año 2001 reanudó sus estudios, además de concurrir al trabajo.

El migrante llegó por necesidad de mejorar su vida económica a Quintana Roo y recibió las facilidades por parte del Estado. Ahora se reconoce habitante de Quintana Roo, y mexicano en el caso de quienes llegaron de Belice. Han tenido hijos, nietos y bisnietos nativos ya de estas tierras.

El afrodescendiente se siente feliz por el ambiente natural y social de la Zona Sur en donde vive actualmente y no desea regresar a su Estado de origen. Colabora con la población en todo, demuestra amabilidad y respeto a sus paisanos y demás personas. Vive en armonía. Continúa construyendo al joven Estado de Quintana Roo y mantiene su Tercera Raíz. Hay microrregiones de comunidades afrodescendientes que en forma autónoma se organizan para atender sus economías y su cultura, como ejemplo está el pueblo El Ciruelo, en el Estado de Oaxaca; esa cultura que se trajo es la base para que en las comunidades de la microrregión referida se reúnan los sábados y domingos para atender los ejes temáticos líneas arriba fueron mencionados, propios de los afrodescendientes, para que fortalezcan su identidad y su cultura.

¿Pero, la Secretaría de Educación Pública de México toma en cuenta a los estudiantes afrodescendientes en las escuelas? Desde luego que sí, debido a que son mexicanos, hoy día se solicita que los de cultura afrodescendiente sean respetados y tomados en cuenta.

Eso es el discurso, la ley y las políticas públicas, sin embargo, como dice Mariano Nagy (2024), en la primera edición de esta misma obra, exactamente, en el último párrafo: “los avances han sido importantes y concretos, sin embargo, la brecha que aún existe respecto al reconocimiento de la existencia de un país pluricultural con un sistema educativo que pregone sin fisuras el respeto por la diversidad cultural, es todavía una utopía” (Nagy, 2024, p.46).

Conclusiones

En las instituciones educativas mexicanas se aplica actualmente el modelo de la Nueva Escuela Mexicana en la educación media superior, para la juventud de los 15 a los 18 años de edad, y se busca hacer valer los avances constitucionales y legales de una educación para la nación pluricultural y multiétnica por sus pueblos indígenas antecesores a la invasión europea. Sin embargo, los aspectos del cómo hacer esa educación aún están en definición y los avances que se tienen no atienden la atención a los problemas emocionales del profesorado que los siguen trasladando a la juventud, solo por mencionar uno de los puntos decisivos de la educación transformadora de las personas y los territorios.

En la educación básica también están en discusión actualmente los planes y programas de estudios, en consulta nacional, pero haciendo poco énfasis en cómo debe impartirse la nueva educación. Los aspectos lúdicos deben continuar, pero ampliarse con la gran herencia de pueblos originarios que es extraordinaria por su filosofía y visión del mundo y el universo.

En la educación superior, la interculturalidad, atributo ahora constitucional para todo el sistema educativo, debe profundizar y los conocimientos, prácticas, valores y filosofías de pueblos originarios ya deben estar como si fuera el segundo carril de la gran avenida universitaria y de la vida. Esto no es así y menos posibilidades se le ven de concretarse con una diversidad de subsistemas educativos cuyos titulares buscan que subsistan, se fortalezcan y predominen sobre otros subsistemas.

La educación requiere de una dirección clara que por la contundencia de su bondad y pertinencia sume las voluntades y los esfuerzos para ser pertinente con las necesidades, problemas y potencialidades de los territorios; en ese sentido, debe tener directrices nacionales o generales, pero espacios para lo local, para las micro historias y las efemérides de

cada lugar, por mencionar un pequeño aspecto de lo que actualmente se ignora. Un aspecto decisivo y colateral de una educación de esta naturaleza es la eliminación del analfabetismo donde se erogan enormes presupuestos y se tiene resultados mínimos por mal enfoque de la atención del fenómeno. La nueva educación, dijo el Dr. Javier López Sánchez, en una conversación de hace unos días, será una educación sentipensante para la transformación social o no será, y a ello solo se agrega -por si fuera necesario- que dicha educación será también para el cuidado de la Madre Tierra.

Referencias

- Chomsky, Noam. (2022). *¿Cuál es el propósito de la educación?* Bloghemia.
- Collí Collí, M. B. (1998). Migración y situación actual de afrodescendientes en el sur de Quintana Roo. Ponencia. Ciudad de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo: Unidad Regional de Culturas Populares, Quintana Roo, Dirección General de Culturas Populares.
- Collí Collí, M. B. (2001). Etnografía de afrodescendientes en la zona norte: Tulum y Cozumel. Ponencia. Ciudad de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo: Unidad Regional de Culturas Populares, Quintana Roo, Dirección General de Culturas Populares.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. CONEVAL.
- Nagy, M. (2024): De la invisibilización al reconocimiento. Apuntes sobre educación intercultural, en V. Díaz (Ed.). *Educación Intercultural y Políticas Públicas en América Latina*. Ariadna Ediciones, pp. 45-46.
- DOF, 2019. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2024.
- DOF, 2020. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.
- INEA, Instituto Nacional de Educación para Adultos, (2017).
<http://200.77.230.29:8084/INEANumeros/control>
- INEGI, 2014. Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE). Síntesis metodológica y conceptual. México.
- INEGI, 2015. Encuesta Intercensal (EIC). www.inegi.org.mx
- INEGI, 2016. Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH). www.inegi.org.mx
- INEGI, 2017. Encuesta Nacional de los Hogares. www.inegi.org.mx
- INEGI, 2020. Censo General de Población y Vivienda.
<https://sinegi.page.link/8PUd>

Ecuador

Capítulo 7. Sociedad

La educación en el nuevo contexto sociopolítico

Karina Luzdelia Mendoza Bravo¹⁸
José Antonio Nieva Chaves¹⁹

Introducción

El capítulo que se pone a disposición del lector ofrece una síntesis de los antecedentes del contexto sociopolítico del Ecuador y cómo se llegó de una línea sociopolítica trazada en el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) y con pie firme a una ruptura de perspectivas sociopolíticas en el Ecuador. Valdría la pena seguir profundizando en cómo el pensamiento de la política del gobierno de turno anterior dejó marcado y sigue marcando una buena parte de nuestros sistemas educativos nacionales y qué elementos al día de hoy, con un nuevo gobierno, han cambiado y lamentablemente en retroceso; qué podríamos hacer para no perder el rumbo, cómo contribuir al logro del cambio del curso de la historia sociopolítica ecuatoriana, sobre todo en los modos de pensar y actuar de nuestros gobernantes decisores de políticas educativas que afectan directamente a la sociedad.

En la segunda parte, se direcciona la lectura a determinar el rol y retos de la educación en el contexto sociopolítico del Ecuador, desde los sujetos transformadores de realidad; asimismo le permitirá al lector decodificar la

¹⁸ Doctora en Ciencias Pedagógicas (2018). Magíster en Enseñanza de Inglés (2011). Licenciada en Ciencias de la Educación (2006). Tecnólogo Programador (2004). Trabajó en primaria, secundaria y tecnológico superior y en la Universidad Técnica de Manabí (2008) como Profesora titular en la Facultad de Ciencias de la Educación. Coord. de proyectos de Maestría en Pedagogía y Ciencias de la Educación. Conferencista y ponente en: Ecuador, Panamá, República Dominicana, México, España, Argentina y Cuba. Autora de varios capítulos y artículos científicos publicados en revistas internacionales. <https://orcid.org/0000-0002-0019-3020>. Correo: karina.mendoza@utm.edu.ec

¹⁹ Doctor en Ciencias Pedagógicas, de la Universidad de La Habana (Cuba) formador de docentes por más de 20 años en el Servicio Nacional de Aprendizaje Sena. Docente catedrático de la Universidad Pontificia Javeriana de Cali, conferencista en temas de Desarrollo Humano. Amplia Experiencia en Diseño y Desarrollo curricular. Los temas de investigación relacionados con la Didáctica en la Formación Docente y el Desarrollo Humano Integral. Correo: joseanieva@gmail.com



realidad actual que vive el Ecuador, a hacer sus propias interpretaciones y lo más importante a reformular nuevas posiciones teóricas que contribuyan a redirigir los nuevos retos en la práctica educativa hacia una formación humanista de los estudiantes de Latinoamérica.

Una tercera parte, es una lectura de la educación en el contexto sociopolítico del Ecuador, donde se abordará la mirada desde los actores del proceso educativo que está marcado por diversos matices de todo tipo, dada la heterogeneidad de culturas, cosmovisiones, pueblos originarios y *modus vivendi* de los diferentes pueblos que hacen parte de la patria ecuatoriana. De hecho, es necesario abordar el tema de la interculturalidad y el rol que desempeñan en las políticas públicas, porque si bien está considerada en diferentes documentos oficiales, en la práctica se ven atropelladas las personas por pertenecer a tal o cual cultura.

Esa heterogeneidad que hace al Ecuador un país digno de admiración, es un punto clave para abordar la educación y de seguro, que varias prácticas sobrepasarán las teorías y conocimientos occidentales; puesto que hay vivencias colectivas y personales que irrumpen la lógica de la leyes científicas y trascienden el *statu quo* que ha sido influenciado de una forma hegemónica sobre el colonialismo y pensamiento occidental, desconociendo los actores y desarrolladores de saberes ancestrales, trascendentales y pertinentes para abordar la realidad compleja en la que los seres humanos coexistimos con los demás seres y construimos nuestra historicidad.

En esta misma línea de discusión, nos referimos a los nuevos retos que como docentes y educadores nos vemos avocados que, no sólo son asumidos desde lo planteado por las diversas epistemologías, sino también desde la vivencia de los autores de este capítulo, como actores de los procesos educativos involucrados en el día a día de jóvenes universitarios que recrean la realidad y contribuyen con las nuevas perspectivas de aprehensión del mundo.

Contexto educativo del Ecuador

La educación ecuatoriana impone nuevos retos y exigencias a los sistemas educativos actuales, en un contexto sociopolítico caracterizado por la globalización; para ello, es imperante la formación de profesionales cada día mejor capacitados para enfrentar las inevitables situaciones cambiantes que se dan en la sociedad actual. Este entramado contexto sociopolítico en la educación a lo largo de la historia ha venido presentando profundos cambios a partir de las políticas educativas adoptadas por los gobiernos de turno, el desarrollo científico-tecnológico, la globalización del conocimiento, y las aceleradas variaciones del contexto donde se desarrolla la vida humana.

En consecuencia, han generado modificaciones en las concepciones de la educación y de sus parámetros de calidad, por ende, en las exigencias de la actuación, la formación y desarrollo de competencias de los docentes. Así, en el informe final del Proyecto Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) al referirse a la calidad educativa reconoce que la formación de los maestros en las competencias es una de las dimensiones más importante para la mejora de la calidad (2010, p.135).

No obstante, para el cumplimiento de estas y futuras metas, es de trascendental importancia determinar las reales necesidades de la sociedad actual y que sus políticas no sean tomadas por intereses particulares de gobiernos de turno, sólo así se logrará un mayor aporte a ese proceso de cambio permanente.

En el caso del Ecuador, en el Plan Decenal de Educación 2006-2015, como parte de la Política 7, se incluye la revalorización de la profesión docente, y su desarrollo profesional, indicando que un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es el docente, por ello, la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, a través de su formación (Ministerio de Educación de Ecuador, Consejo Nacional de Educación, 2006).

En el Plan Nacional para el Buen Vivir se propuso como objetivo 2, en relación a “mejorar las capacidades y potencialidades de la ciudadanía que requieren de acciones armónicas e integrales en cada ámbito”. Mediante la atención adecuada y oportuna de la salud, se garantiza la disponibilidad de la máxima energía vital; una educación de calidad

favorece la adquisición de saberes para la vida y fortalece la capacidad de logros individuales y sociales.

Por su parte la Ley Orgánica de Educación Intercultural, en su artículo 2, literal p, refiere a el principio de la corresponsabilidad de la educación en la que se expresa que la educación demanda este principio (corresponsabilidad) en la formación e instrucción de las niñas, niños y adolescentes y el esfuerzo compartido de estudiantes, familias, docentes, centros educativos, comunidad, instituciones del Estado.

En la misma Ley, en su artículo 3, de los fines de la educación, asume la consideración de la persona humana como centro de la educación y la garantía de su desarrollo integral, en el marco del respeto a los derechos educativos de la familia, la democracia y la naturaleza; medios de comunicación y el conjunto de la sociedad, que se orientarán por los principios de esta ley (Registro oficial órgano del gobierno del Ecuador, 2011); El Código de la Niñez y Adolescencia (Reglamento oficial, 2003) en su Art. 8, respecto a la Corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, afirma que es deber del Estado, la sociedad y la familia, dentro de sus respectivos ámbitos, adoptar las medidas políticas, administrativas, económicas, legislativas, sociales y jurídicas que sean necesarias para la plena vigencia, ejercicio efectivo, garantía, protección y exigibilidad de la totalidad de los derechos de niños; niñas y adolescentes.

El Estado y la sociedad formularán y aplicarán políticas públicas sociales y económicas; y destinarán recursos económicos suficientes, en forma estable, permanente y oportuna. La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; así lo contempla la Constitución del Ecuador en su artículo 27, el mismo que guarda estrecha relación con la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuando establece que toda persona tiene derecho a la educación...; por su parte las Metas Educativas 2021 plantean como meta específica: "Garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo mediante la puesta en marcha de programas de apoyo y desarrollo de las familias para favorecer la permanencia de sus hijos en la escuela".

Como se puede apreciar todas estas leyes propician una política enmarcada en la calidad educativa, y con ello, un mayor desarrollo en la sociedad. Sin embargo, se puede apreciar en la actualidad una total ruptura de perspectivas sociopolíticas en el país. Es así que en el

Ecuador, como parte del Plan de Gobierno de turno con el ex presidente Rafael Correa Delgado, al amparo de la Constitución del 2008 y el Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV) presentado en el 2009, se trabajaba por la búsqueda de alternativas que condujeran a un mejor estilo de vida de toda la población, que desarrollaran el talento humano y propiciaran una educación superior de excelencia, que impulsara el desarrollo a través de acciones y estrategias innovadoras que implicaran la generación de nuevos esquemas educativos, enfocados no sólo a la actualización de contenidos, sino también a la implementación de programas más flexibles y pertinentes que lograran preparar a la generación actual para enfrentar con éxito los nuevos entornos emergentes (Presidencia, 2009).

Uno de los criterios centrales que venía orientando el diseño de las políticas educativas ecuatorianas, sobre todo en el nivel superior en los últimos años era el de la vinculación universidad-sociedad, el cual ha impulsado muchos de los cambios observados en el sistema de educación superior a lo largo de la década ganada en el gobierno de Correa.

En el gobierno anterior, a pesar de que en teoría la política del PNBV fue replanteada y mejorado en el llamado Plan Toda una Vida, en la práctica se observa todo un retroceso en las políticas educativas que se llevaban y se evidencia una sociedad más empobrecida cada día. Sin embargo, las instituciones de Educación Superior siguen en esa lucha por mantener los nexos con los demás niveles educativos, buscando fortalecer diferentes aristas. Por ejemplo, en el ámbito de los planes y programas de estudio de las carreras universitarias, se busca integración de la extensión al currículo de formación de los estudiantes universitarios, consolidándose a través de una mayor coherencia de los objetivos y los perfiles terminales con las necesidades prevalecientes en el ámbito de influencia de la institución educativa, lo que se evidencia en la formulación de programas y proyectos extensionistas de desarrollo local, regional o nacional. Ello constituye, de hecho, una gran lucha en la pretendida integración de la docencia, la investigación y la extensión, en la que se debe el compromiso y aporte a la sociedad.

En esta mirada parcializada, desde una comprensión asistencialista e iluminadora de la extensión universitaria, va cediendo paso a un diálogo interactivo entre los saberes legitimados y los que emergen del contexto social, recreados desde la experiencia y la reflexión. Sin embargo, a pesar de los impactos favorables alcanzados en los proyectos extensionistas, aún resulta insuficiente el aprovechamiento de las oportunidades que brindan estos espacios sociales a los estudiantes universitarios para

articular los saberes académicos con los que demanda la praxis, en los que se integran formación, experiencia y contexto social.

Estos “vacíos” pudieran ser complementados a partir de políticas educativas que potencien el aporte de programas de extensión universitaria en los centros educativos del país, que optimicen la falta de recursos humanos y contribuyan a la formación profesional de los estudiantes. La extensión universitaria como experiencia social y educativa no ha logrado una adecuada visibilidad y trascendencia con relación a su carácter formativo y de transformación social, no siempre valorada en su riqueza, lo que limita su alcance en el crecimiento personal, profesional y social de los estudiantes universitarios (Mendoza, et al., 2018).

Esta coyuntura actual de “contexto pandémico” fue ciertamente una puesta en escena de la necesidad, fortalezas y deficiencias en los sistemas educativos de los países del mundo, principalmente los latinoamericanos; esta coyuntura evidenció las rupturas fuertes de las estructuras educativas y donde lo tecnológico se convirtió en la panacea de todos los problemas que debería afrontar la educación, casi que sin percatarse de la exclusión en la que quedaban diferentes actores: los estudiantes que no poseían un dispositivo con acceso a internet, los sectores rurales donde casi no hay conexión, la brecha tecnológica de docentes que tenían poca relación con el mundo tecnológico, padres de familia asumiendo el rol de docentes, sin tener las herramientas y recursos necesarios, niños y niñas anhelantes de desarrollarse en la forma natural, el juego con sus congéneres, entre otros.

Discusión teórica desde las diversas modalidades y niveles en el contexto ecuatoriano

Son demasiados los cuestionamientos que quedan en debate, pero evidenciaron la exclusión social de muchos de nuestros estudiantes que se encuentran en condición de vulnerabilidad de diferente índole: económica, tecnológica, política, educativa, cultural, etc. Estas realidades conllevan a plantear algunos retos de la educación desde las diversas modalidades y niveles en el contexto ecuatoriano (Ruiz, Torres y García, 2018) y latinoamericano: a) Una educación multicultural, esto implica tener en cuenta las culturas que enriquecen el ámbito ecuatoriano y latinoamericano desde su cosmovisión hasta las prácticas que son revolucionarias y coherentes. b) Una educación inclusiva: que tenga en cuenta también a las personas con necesidades especiales y los recursos que deben permitir apropiarse de conocimientos y saberes desde su rol

en la sociedad y en el fundamento de su dignidad humana. c) Una educación que trascienda las barreras del Ecuador: así como se debe valorar lo local, también es importante pensarse la educación en el contexto global y local y el impacto en la humanización del mundo y la transformación de la sociedad. d) Una educación que le apuesta a la emancipación de la miseria: muchas veces se pasa desapercibido la realidad de comunidades que aportan significativamente a la construcción colectiva de la sociedad ecuatoriana, pero se ven relegados por el afán de poder y enriquecimiento por encima del desarrollo personal y social de los ciudadanos. e) Una educación con una perspectiva sostenible y sustentable: con una incorporación de una cultura de complementación con la naturaleza en el contexto del “Buen vivir” que, aunque fue lema de las políticas anteriores, bien puede aplicarse a las culturas latinoamericanas. f) Una educación participativa y democrática, donde todos los sujetos de la sociedad tengan voz y voto, se participe en la mejora de la sociedad, superando los legalismos en los que se ha reducido muchas veces, gracias al modelo industrial implementado en los sistemas de gestión de la calidad, que a nuestro parecer, es una aberración de la función de la educación en la sociedad, puesto que el principal papel que cumple en la sociedad es el de ser transformadora de una nueva sociedad (Nieva y Martínez, 2017). Estos retos hay que asumirlos desde la realidad sociopolítica del Ecuador, en donde sea posible una nueva sociedad más justa e incluyente.

Sumado a esto, se presenta la pandemia mundial provocada por la COVID 19, la cual ha afectado todo el esquema establecido en las diferentes esferas de la sociedad. Indudablemente el área de salud ha sido la más afectada, y precisamente por preservar en cada hogar, en cada familia la salud de cada integrante de la misma, se vieron afectadas las demás esferas, entre ellas, el trabajo, la economía y la educación. Retomando las competencias de este trabajo se da una mirada desde el ámbito educativo, con el propósito de evidenciar el efecto que todos estos factores han aportado en la realidad sociopolítica del Ecuador; para ello, se ha partido de un estudio exhaustivo previo de los documentos normativos ecuatorianos, tales como: Constitución, Leyes Orgánicas, Reglamentos, Disposiciones, Acuerdos Ministeriales, entre otros, se pueden evidenciar varios factores que condicionan de una u otra forma el accionar de la sociedad.

En la Constitución de la República del Ecuador, el Art. 226:

Las instituciones del Estado, sus organismos, dependencias, las servidoras o servidores públicos y las personas que actúen en

virtud de una potestad estatal ejercerán solamente las competencias y facultades que les sean atribuidas en la Constitución y la ley. Tendrán el deber de coordinar acciones para el cumplimiento de sus fines y hacer efectivo el goce y ejercicio de los derechos reconocidos en la Constitución (República del Ecuador, 2008, p.117).

Por otra parte, el Art. 326.- El derecho al trabajo se sustenta en los siguientes principios: Literal 5. «Toda persona tendrá derecho a desarrollar sus labores en un ambiente adecuado y propicio, que garantice su salud, integridad, seguridad, higiene y bienestar» (República del Ecuador, 2008, p.152).

La ley Orgánica de Educación Superior establece en su Art. 18 Ejercicio de la autonomía responsable. «La autonomía responsable que ejercen las instituciones de educación superior consiste en: Literal e) La libertad para gestionar sus procesos internos» (Consejo de Educación Superior, 2010, p.14).

La Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP) plantea en su Art. 52.- «De las atribuciones y responsabilidades de las Unidades de Administración del Talento Humano. Literal a:) Cumplir y hacer cumplir la presente ley, su reglamento general y las resoluciones del Ministerio de Relaciones Laborales, en el ámbito de su competencia» (Asamblea Nacional, 2010, p.27).

A tono con lo anteriormente expuesto, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Servicio Público (2011) en su Art. 117 De la Unidad de Administración del Talento Humano - UATH.

Las UATH constituyen unidades ejecutoras de las políticas, normas e instrumentos expedidos de conformidad con la ley y este Reglamento General, con el propósito de lograr coherencia en la aplicación de las directrices y metodologías de administración del talento humano, remuneraciones, evaluación, control, certificación del servicio y mejoramiento de la eficiencia en la administración pública en lo que correspondiere a sus atribuciones y competencias (Asamblea Nacional, 2011, p.33).

La UATH es responsable de administrar el sistema integrado de desarrollo del talento humano y las remuneraciones e ingresos complementarios del servicio público, bajo los lineamientos, políticas, regulaciones, normas e instrumentos pertinentes. Tendrán la

competencia y responsabilidad en el cumplimiento de la LOSEP, este Reglamento General y las normas expedidas

El Acuerdo Ministerial No. MDT-0090-A de fecha 18 de marzo de 2017 Acuerda: Expedir la Norma Técnica para Regular el Teletrabajo en el Sector Público.

Art. 2.- Del Ámbito. - La presente norma técnica es de aplicación obligatoria en todas las instalaciones, entidades y organismos del Estado determinados en el artículo 3 de la LOSEP, que opten por implementar el teletrabajo (Ministerio del Trabajo, 2017, p. 3).

El Acuerdo Ministerial Nro. MDT-2020-076, de 12 de marzo de 2020 Acuerda: Expedir las directrices para la aplicación de teletrabajo emergente durante la declaratoria de emergencia sanitaria.

Art. 3.- De la adopción de teletrabajo emergente. - A fin de garantizar la salud de los trabajadores y servidores públicos, durante la emergencia sanitaria declarada; será potestad de la máxima autoridad institucional del sector público y/o del empleador del sector privado adoptar la implementación de teletrabajo emergente. (Ministerio del Trabajo, 2020, p.4).

Art. 4.- De la implementación de teletrabajo emergente. - Es la prestación de los servicios de carácter no presencial en jornadas ordinarias o especiales de trabajo, a través de la cual la o el servidor público o la o el trabajador realiza sus actividades fuera de las instalaciones en las que habitualmente desarrolla sus actividades laborales.

La implementación de teletrabajo emergente en relaciones contractuales existentes, modifica únicamente el lugar en que se efectúa el trabajo, por tanto, no vulnera derechos y no constituye causal de terminación de la relación de trabajo (Ministerio del Trabajo, 2020, p.4)

En el Acuerdo ministerial No 00126-2020 emitido el 11 de marzo de 2020 por la Ministra de Salud, donde declara el Estado de Emergencia Sanitaria en Sistema Nacional de Salud; los reportes de incremento de casos presentados por informes del COE; el Acuerdo Ministerial No. 011-2018, del 08 de agosto de 2018, toda vez que en este instrumento se muestra la situación actual del país en materia de gobierno electrónico, y las acciones que serán ejecutadas, y en el Capítulo 1. Fundamentos Generales, literal 3. Alineación; donde se menciona:

Flexibilidad laboral - Teletrabajo en el sector público”; el Acuerdo Ministerial No. MDT-2017-090-A, Norma Técnica para regular el Teletrabajo en el Sector Público, artículo 2 en el que se menciona: “(...) es de aplicación obligatoria en todas las instituciones, entidades y organismos del Estado determinados en el artículo 3 de la LOSEP, que opten por implementar el teletrabajo (AM N° 00126, 2020, lit.3).

En el Teletrabajo se propusieron como líneas de acciones estratégicas: a) Establecer la modalidad de teletrabajo como acción transitoria obligatoria para la comunidad universitaria en el término del estado de excepción y hasta 30 días posterior al reinicio de actividades del 30 de marzo, cumpliendo las condiciones del Acuerdo Ministerial No. MDT-2017-090-A; b) Establecer un comité de asesoría técnica y científica para el proceso de implementación del teletrabajo; c) Disponer la conformación de un equipo de gestión tecnológica especializado que podría incluir miembros de toda la comunidad académica (administrativo, docente, estudiantes), para que valide y monitorice el soporte del proceso de teletrabajo (Sistemas de información, Infraestructura Tecnológica, acceso a los servicios, etc.).

Conclusión

El Plan Nacional del Buen Vivir, en su conjunto brindó oportunidades para transformar la realidad ecuatoriana desde la cosmovisión de los pueblos, con un énfasis marcado en la heterogeneidad y la riqueza del territorio, desde el quehacer de la educación como factor determinante en la construcción de una sociedad más justa, solidaria e incluyente. Brindó pautas para un desarrollo desde las cosmovisiones personales y sociales que enriquecerán el presente y futuro del país desde la praxis y los fundamentos que identifican este territorio, a su vez, visualizan pautas para asumir la educación como una tarea del colectivo y trasciende las barreras hacia una perspectiva de educación latinoamericana, donde la emancipación y construcción de sociedad como encuentro y buen vivir es posible.

La situación mundial ha sido muy alarmante, aún no se ha puesto del todo fin a esta pandemia. A pesar de los esfuerzos que realizan los países y en particular el Ecuador, las cifras se deben ir normalizando en el transcurso del tiempo. A pesar de la crisis a causa de la emergencia sanitaria decretada, el sistema educativo ecuatoriano vio como una gran fortaleza la conectividad para seguir aportando con ciencia y tecnología a

la formación de nuevos profesionales con sentido humanista y comprometidos con el desarrollo de la localidad, provincia y el país.

El contexto actual de pandemia (¿o post pandemia?) obligó a los actores de la educación a reinventarse, re-pensarse desde lo más micro a lo macro; es decir, no sólo se redujo a la interacción entre docentes y estudiantes, sino que fue la oportunidad para hacer de lo pedagógico una búsqueda colectiva de transformación de sociedad, de métodos, de didácticas e interacción entre familia, institución, docentes, estudiantes y medios tecnológicos. Quedó en evidencia la función primordial que cumple la educación en la sociedad, donde todos los actores, de una u otra forma, son permeados por la construcción o transformación de cultura que acontece en los contextos educativos. Además, se evidenció las fortalezas y debilidades de los sistemas y subsistemas educativos para afrontar los cambios abruptos, que son propios de la coyuntura mundial actual.

Referencias

Asamblea Nacional. (2010). Ley Orgánica de Servicio Público. Decreto Ejecutivo 710. Registro Oficial Suplementario 294 de 06 de oct.- 2010. San Francisco de Quito, Ecuador. <https://acortar.link/AQf5ba>

Asamblea Nacional. (2011). Reglamento General a la Ley Orgánica de Servicio Público (LOSEP). Registro Oficial Suplementario 418 de 01 de abr.-2011. Última modificación 01 de nov.-2016. San Francisco de Quito, Ecuador. <https://acortar.link/1MQPAm>

Consejo de Educación Superior. (2010). Ley Orgánica de Educación Superior. Consejo de Educación Superior. <https://acortar.link/Us4hx4>

Ministerio del Trabajo. (2017). Expedir la norma técnica para regular el Teletrabajo en el Sector Público. Acuerdo Ministerial No. MDT-2017-0090-A. San Francisco de Quito, Distrito Metropolitano. <https://acortar.link/j9zngg>

Ministerio del Trabajo. (2020). Expedir las directrices para la aplicación de teletrabajo emergente durante la declaratoria de emergencia sanitaria. Acuerdo Ministerial No. MDT-2020-076. San Francisco de Quito, Distrito Metropolitano. <https://acortar.link/dITd30>

Nieva, J. y Martínez, O. (2017). Una nueva perspectiva de la formación docente en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), Colombia. *Revista Cubana de Educación Superior*. 36 (1), 109-119. <https://acortar.link/gRB2Pi>

República del Ecuador. (2008a). Constitución de la República del Ecuador. Capítulo Séptimo, Administración Pública. Sección Primera, Sector Público. Art. 226. <https://acortar.link/5U3ev>

República del Ecuador. (2008b). Constitución de la República del Ecuador. Capítulo Sexto, Trabajo y producción. Sección tercera, Formas de trabajo y su retribución. Artículo 326. <https://acortar.link/5U3ev>

Ruiz, L., Torres Martínez, G., & García Céspedes, D. (2018). Desafíos de la Educación Superior. Consideraciones sobre el Ecuador. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 8-16. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.2018.617>

Perú

Capítulo 8. Equidad

Educación rural como elemento en la formación de la identidad

Juan Roger Rodríguez²⁰

Introducción

La sociedad peruana vislumbra hitos importantes en la educación como fruto del esfuerzo e intentos de proponer una educación que forme identidad y apertura al mundo, sin embargo, también experimenta un alto grado de corrupción que ha debilitado la institucionalidad social y provocado una grave pérdida de valores.

El carácter pluricultural y multilingüe de la nación peruana plantea un desafío a la educación con sus potencialidades y riquezas, situación que exige a establecer políticas y medidas que favorezcan el desarrollo en las zonas de mayor pobreza y superar la marginación, la inequidad y la desigualdad de oportunidades que se presentan como fenómenos estructurales (Arce De Sánchez, 2006).

La política educativa tiende hacia un Proyecto Educativo Nacional consensuado y construido con la ciudadanía que ofrezca una visión de largo plazo, facilite la cohesión en las políticas y permita continuidad. Además, se puede nutrir del proceso de regionalización que se vive desde el 2002 porque ofrece la oportunidad de desarrollar políticas educativas regionales y locales (Ramírez, 2006), que tienen mayor pertinencia y cuentan con participación colectiva. En este contexto, se propone a la educación rural como un elemento importante en la formación de la identidad del Perú que tome en cuenta la historia, los valores y la cultura nacional (Ruiz y otros, 2006).

²⁰Sacerdote, Rector de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Perú. Doctor en Derecho Canónico por la Pontificia Universidad Gregoriana (Roma), Doctor en Educación por la UNED - España y Doctorando en Bioética en la Universidad Anáhuac de México. Ha publicado libros sobre la relación Iglesia-Estado y diversos artículos científicos sobre Derecho Canónico y Educación. Es evaluador del sistema universitario peruano SINEACE. Director Fundador de la Revista científica *In Crescendo*. Fue director del Instituto de Investigación, Decano de la Facultad de Educación y Humanidades y Rector de la Catedral de Chimbote.



En el Perú, el Estado trata de aplicar un modelo educativo que responda a las demandas sociales donde gran parte de la población rural piensa que ir a la escuela es el camino para salir con una mayor capacidad con la que se pueda cambiar la sociedad y lograr un estatus superior. En las zonas rurales la incorporación de las tecnologías digitales ha potenciado la

educación y la enseñanza basados en un plan organizativo heterogéneo con planteamientos pedagógicos y didácticos, aulas multigrado las que implican heterogeneidad que particularmente se da de una manera compleja, al tener que considerar las diferencias individuales en el desarrollo y proceso de enseñanza de los estudiantes, siendo la característica de estas aulas niños y niñas de diferentes edades, distintos inicios escolares, frecuencia de repitencia escolar y muchas veces con responsabilidades familiares y en algunos casos laborales que se sobreponen a las responsabilidades escolares. Las aulas multigrado implican asumir retos; así como, identificar las potencialidades de diversidad e interaprendizaje, exigiendo que el docente sea capaz de adaptarse a los planteamientos pedagógicos del contexto. Esta situación reclama que el profesorado de la educación regular sea competente para adaptar los planteamientos pedagógicos y didácticos al contexto. Aunque se ha podido constatar que la formación inicial recibida no presta mucha atención a la particularidad de ser docente en la educación regular.

El reconocimiento de la diversidad, el dinamismo y alta frecuencia de cambios en los ámbitos rurales, así como la incertidumbre que esto provoca, implica aplicar estrategias de atención innovadoras y flexibles para operar ante lo diverso e incierto con márgenes de acción más amplios. Esto supone el desarrollo de mecanismos que se adapten a los cambios con autonomía y se enmarquen en un desarrollo del territorio con identidad (MINEDU, 2018).

Antecedentes históricos

La sociedad peruana ha sufrido veinte años de terrorismo y un alto grado de corrupción que ha debilitado la institucionalidad social y, provocado una grave pérdida de valores. La Consulta Nacional por la Educación, el Acuerdo Nacional por la Gobernabilidad, la Ley de Descentralización, la conformación de Mesas de lucha contra la pobreza, el Consejo Nacional

de Educación y la Ley General de Educación, constituyen hitos importantes en la educación peruana (Ramírez, 2006).

Así mismo, el carácter pluricultural y multilingüe de la nación peruana plantea un desafío a la educación con sus potencialidades y riquezas. Esto obliga a establecer políticas y medidas que favorezcan el desarrollo en las zonas de mayor pobreza, superando la marginación, la inequidad y la desigualdad de oportunidades que vienen presentándose como fenómenos estructurales (Ramírez, 2006). A través de la historia se puede observar que las clases sociales altas han tenido ventajas en los estudios mientras que las poblaciones campesinas han sido marginadas y excluidas sutilmente dentro de la sociedad (Roca y Rojas, 2002).

En el Perú, el Estado trata de aplicar un modelo educativo que responda a las demandas sociales porque éste ha permanecido como resultado de constantes copias de modelos extranjeros como de las misiones belgas, alemanas y norteamericanas.

Gran parte de la población rural piensa que ir a la escuela es el camino para salir con una mayor capacidad con la que se pueda cambiar la sociedad y lograr un estatus superior. Sin embargo, otra parte de la sociedad peruana difiere de este pensamiento. Al respecto, Villarán declara que:

El Perú debería ser por mil causas económicas y sociales, tierra de labradores, de colonos, de mineros, de comerciantes, de hombres de trabajo; pero las fatalidades de la historia y la voluntad de los hombres han resuelto otra cosa, convirtiendo al país en centro literario, patria de intelectuales y semillero de burócratas (Villarán, 1962).

Características socioculturales

La población rural se ubica en centros poblados, comunidades y caseríos. Tiene un alto nivel de dispersión, aislamiento y dificultad para la comunicación. Más de seis millones y medio de personas (89% de la población rural) viven en comunidades de menos de 500 habitantes. Según PNUD, al 2000, en el Perú había 5,826 comunidades campesinas y 1,267 comunidades nativas (Lamas, 2017). En las zonas rurales, la pobreza alcanza al 65%; y la situación más extrema está en la sierra rural, con un 73% de la población en situación de pobreza y la mayor concentración de pobres extremos (40.6%) (Yancari, 2009).

En el 2007, el Perú tenía un 34.7% de población rural (19 millones de personas), definida como aquella que vive en centros poblados de menos de 2 mil habitantes o 400 viviendas, y que no corresponden a capitales de distritos. Por otra parte, el 2008 fue un año positivo con relación a los precios de los productos agrícolas y la tendencia en el año 2009 se mantuvo, lo que benefició al 86% de los hogares rurales dedicados a la actividad agropecuaria y, en este grupo, al 93% que produce para el consumo interno (Yancari, 2009).

Los procesos de migración han creado un continuo entre lo rural y urbano. Han hecho que los migrantes rurales lleven su cultura al mundo urbano y que los servicios y bienes de lo urbano se extiendan hacia lo rural (Canales, Fuentes, León, 2019).

La ruralidad en el Perú es distinta y múltiple. En un mismo espacio geográfico, las comunidades se diferencian por el acceso a recursos y la articulación con centros urbanos más cercanos, así como por particularidades culturales. Esta diferenciación esconde inequidades reales en el acceso a los beneficios de la modernidad, en el desarrollo de una ciudadanía plena, y el ejercicio de los derechos que se tiene ante la ley. Las zonas rurales ubicadas en la costa se dedican a la agricultura, y a los cultivos de exportación como el algodón, los espárragos, el azúcar, etc. (Arce De Sánchez, 2006).

En el año 2003 se promulgó la nueva Ley General de Educación, la que establece las etapas, niveles, modalidades, ciclos y programas del sistema educativo (Art. 25). Las etapas son dos: educación básica y superior (Art. 29); la educación básica regular tiene tres modalidades: básica, alternativa y especial (Art.32) y tres niveles: inicial de 0 a 5 años; primaria con una duración de 6 años; y secundaria con una duración de 5 años (Art.36); mientras que la educación básica alternativa (alfabetización) tiene una permanencia adaptable (Art.38). (Ley General de Educación N° 28044).

En el sistema educativo peruano hay más de 60 mil centros educativos; 18 mil programas no escolarizados y 400 mil docentes, tanto en instituciones estatales como en particulares y 30 mil centros poblados aproximadamente (Arce De Sánchez, 2006).

Por otro lado, la Ley N° 28044 ha establecido el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (FONDEP) para apoyar los proyectos de inversión y de innovación y desarrollo educativo (Art. 91); y establece que el Ministerio de Educación concederá prioridad a la

inversión educativa en las zonas rurales, de frontera, urbano marginales y de menor desarrollo (cuarta disposición complementaria).

Contexto nacional y situación actual

En los territorios que rodean las escuelas rurales hay presencia de algunas zonas con riesgo de derrumbes, inestabilidad geológica, fallas en las estructuras de las escuelas. Los profesores de zonas rurales asignan un toque individual a las escuelas, es decir, su sello personal se exterioriza en los elementos particulares de su quehacer. A nivel general conciben a los niños campesinos como personas que poseen su propio saber empírico sobre la ruralidad, cuyo proyecto de vida está marcado por la misión que los profesores decidan establecer con ellos, con respecto a migrar o permanecer en sus entornos de origen. Internet no es un servicio que tienen todas las escuelas, el material didáctico para el trabajo con los primeros grados es escaso (Molina, 2019).

También, se verifica este nivel elevado de autoestima de los estudiantes cuando tienen profesores contratados que están más actualizados. Paradójicamente, los estudiantes que tienen docentes con estabilidad laboral tienen un menor nivel de conocimiento porque sus docentes no sólo no motivan lo suficiente para el estudio, sino que, además carecen de liderazgo.

La elaboración de una estrategia de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño de los docentes de la zona rural de Pomalca es abordada por Rojas (2019), quien destaca que la dinámica educativa en la actualidad conduce a la reflexión sobre los desafíos del sistema educativo actual puesto de manifiesto en la necesidad de mejorar la calidad en la educación y la formación del docente. Para ello, en el país se creó el “Marco de buen desempeño docente”, como guía para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional (Rojas, 2019).

En las políticas y programas educativos en el Perú: análisis de cambios y continuidades en el periodo 1995-2015, se planteó un modelo que permitió organizar el análisis y la reflexión en torno a dos décadas de políticas y programas educativos en el Perú.

El mayor reto sigue siendo la apuesta por la equidad, entendida como resultado de la progresividad de otros criterios: eficiencia, calidad e institucionalidad. Se verifica que han funcionado programas para atender a la población de áreas rurales cuya lengua materna no es el castellano,

así como escuelas multigrado; pero no hay indicios que se hayan logrado efectos importantes. Esta situación exige tener un estado democrático, descentralizado y pluricultural para que atienda las necesidades educativas de las zonas más pobres y olvidadas de las zonas rurales que elimine las prácticas centralistas y haga participar a los ciudadanos y sientan al Estado como una entidad propia y significativa.

El Proyecto Educativo Nacional al 2021, apuesta por una educación renovada con el fin de edificar una sociedad unida, establecida en el diálogo, la solidaridad y tener un estado democrático, moderno y eficiente. Se prevé que se destinará hacia el país que posea personas participativas, fiscalizadoras, con liderazgo e innovación. En el objetivo estratégico 1 en resultados y políticas, se tiene en cuenta asegurar condiciones esenciales para el aprendizaje en los centros educativos que atienden a las provincias más pobres. Este Proyecto comprende tres políticas puntuales:

- a. Asegurar insumos y servicios básicos, sobre todo los situados en zonas pobres, que carezcan de insumos elementales para aprender. Esta política busca cada año equipamiento e insumos adecuados y mantenimiento permanente.
- b. Garantizar una adecuada infraestructura, servicios y condiciones adecuadas de salubridad.
- c. Vincular las políticas de equidad educativa a programas de desarrollo y lucha contra la pobreza.

La prioridad de atención a la educación en áreas rurales se expresa en las políticas de Estado. Al respecto el Proyecto Educativo Nacional al 2021 indica el objetivo de “una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y que es financiada con equidad”. El Consejo Nacional de Educación propuso, entre sus denominadas “banderas” para el quinquenio 2011-2016, una referida a la Educación Rural, señalando criterios de organización y de funcionamiento que eleven la calidad de educación en las zonas apartadas y dispersas de nuestra geografía peruana (Lamas, 2017).

Por otro lado, el Plan Bicentenario “El Perú al 2021”, plan estratégico de desarrollo nacional integral elaborado por el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN), desarrolla la planificación concertada como instrumento técnico de gobierno y de gestión pública, para lograr el objetivo estratégico del desarrollo integrado del país. Para su logro, se planteó seis ejes estratégicos que a su vez son objetivos nacionales, que se definen en 169 lineamientos de políticas, 29

prioridades, 31 objetivos específicos, 263 acciones estratégicas, 90 indicadores y 66 programas estratégicos (CEPLAN, Resumen Ejecutivo, 2010).

Los seis objetivos nacionales son: Un Estado fundamentado en la plena vigencia de los derechos elementales y el respeto a la dignidad de los seres humanos; una economía competitiva fundamentada en la generación masiva de empleos con elevada productividad; una economía que brinde igualdad de oportunidades y acceso sin límites a los servicios; un desarrollo económico fundamentado en el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales; crecimiento de una infraestructura apropiada y distribuida adecuadamente entre las regiones; lograr desde el Estado una gestión pública eficiente que permita la gobernabilidad y llegue a todos los sectores de la sociedad y zonas del país (Cárdenas, 2011).

Los ejes estratégicos son: los derechos fundamentales y la dignidad de los seres humanos, las oportunidades y el acceso a los servicios, el Estado y la gobernabilidad, la competitividad y el empleo, el desarrollo regional e infraestructura y los recursos naturales y ambiente (CEPLAN, 2010).

Esta situación exige la práctica de aprendizajes pertinentes y flexibles de acuerdo a la diversidad de su realidad, teniendo en cuenta la flexibilidad curricular, en la cual se tendrá en cuenta el monitoreo, desarrollo y evaluación de los aprendizajes apoyado en la diversidad de capacidades, saberes y vivencias de su contexto de vida; y el enfoque de un sistema de evaluación formativa que garantice el logro de aprendizajes, tal como lo ha estipulado una Resolución Viceministerial en el año 2020.

El proceso de enseñanza aprendizaje parte del conocimiento, valoración y afirmación de sus raíces y saberes culturales y, al mismo tiempo, dialoga con otras culturas desde una perspectiva de interaprendizaje sostenible. Como los aprendizajes pertinentes y flexibles de calidad con base en la diversidad de niveles de desarrollo, así como en las experiencias y oportunidades de aprendizaje de sus entornos, que respete un esquema de progresión de lo aprendido que garanticen trayectorias educativas exitosas (MINEDU, 2018).

La preocupación del Estado exige la ampliación de la cobertura de los servicios educativos a niñas y niños menores de seis años y priorización de servicios de orientación y acompañamiento a las familias para el fortalecimiento de prácticas de crianza y oportunidades de aprendizaje;

así como priorizar la atención educativa diferenciada para adolescentes que trabajan o están en el último ciclo, la cual se basa en el reconocimiento y certificación por competencias que posibiliten la reinserción y permanencia en el sistema educativo a fin de asegurar una trayectoria educativa con calidad (MINEDU, 2018).

Análisis sobre la educación rural intercultural

El problema de la educación rural suele ser leído desde dos perspectivas; la primera se refiere a aquella mirada cuantitativa del contexto rural sobre la inequidad, donde se presupone que el medio rural es aquel que demanda recursos, maestros, materiales o financiación, es decir, donde solamente se encuentra de privación, pobreza y analfabetismo. Mientras que la otra postura se refiere a la perspectiva ruralista, lugar donde se relaciona con la diversidad, sustentada en que las problemáticas educativas persistirán en la medida en que no se reconozca la especificidad de cada uno de los contextos campesinos (Molina, 2019).

La interculturalidad se manifiesta como la expresión de lo fundamental para la construcción de una sociedad democrática, tomando en cuenta que las personas de las distintas culturas tienen la oportunidad de encontrarse, conocerse y comprenderse a fin de cohesionar un proyecto político, social y cultural a largo plazo.

Ciertamente, se verifica que prevalece en el Perú una actitud excluyente frente a los que viven y expresan una cultura distinta a la predominante; en este sentido la educación rural intercultural es una propuesta que promueve y favorece dinámicas de respeto e inclusión en los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Para lograr este objetivo se necesita recursos educativos que ayuden a la cultura de trabajo en equipo que promueve el respeto a las personas con sus manifestaciones culturales propias que permite adquirir hábitos de educación continua toda la vida.

Del análisis se desprende el hecho de valorar y respetar a todas las culturas diferentes de la nuestra y no intentar imponer nuestras creencias, costumbres y maneras de ser, pensar y actuar a los niños inmigrantes, dado que todos los niños tienen derecho a mantener sus creencias, actuar de acuerdo con sus costumbres, a no avergonzarse o reprimirse, sino a expresar libremente sus legítimas aspiraciones. Se ha de tener en cuenta que la interculturalidad en la educación rural está presente en la historia peruana y se expresa en forma folclórica, dominante y unidireccional, reconociendo las raíces originarias y al mismo tiempo impulsando la

asimilación y aculturación de los pueblos indígenas a una identidad nacional homogenizada influenciada por el fenómeno de la globalización.

Por otro lado, dado que se percibe en las aulas de la escuela de ciudad una actitud excluyente frente a los niños inmigrantes, venidos de zonas rurales, la educación ha de promover el respeto a la diversidad cultural, donde el maestro ha de caracterizarse por ser incluyente. Por otro lado, las autoridades han de implementar aulas con temáticas interculturales a fin de fomentar el trabajo en clase que incluya a personas de otras culturas.

Así mismo, se verifica que en la educación rural intercultural hay un marcado obstáculo: el racismo y la xenofobia, así como los prejuicios y la discriminación. Situación que exige valorar las diferencias que alberga las personas y la sociedad, y afrontar los conflictos desde los valores encontrando oportunidades para conocer la realidad y lograr cambios donde se respete la dignidad humana.

Se proponen tres aspectos que pueden ayudar a ordenar la construcción de una agenda de políticas educativas que son identificados como: a) problemas de equidad; los adolescentes que viven en la zona rural corren el riesgo de no culminar la educación básica, b) políticas para abordarlos; no permitir que los programas sean los que marquen la política sino todo lo contrario, armonizar intervenciones, articular actores en la equidad y enfatizar el carácter de la educación como derecho, c) dimensión institucional; abordar de modo sistemático y profundo las políticas públicas (Guadalupe, 2017). Recientemente, ante la pandemia del COVID-19, se acentuaron las brechas digitales de las escuelas rurales en el Perú. Desde la comparación entre lo urbano y lo rural en la región andina del Perú, se verifican las brechas digitales por factores de conectividad, dispositivos, apropiación de la tecnología e inadecuada formación docente (Anaya, 2021). Se puede afirmar que la educación rural intercultural es un reto que afrontar y presenta aspectos para ulteriores investigaciones.

Conclusión

La educación rural como elemento de cohesión de la identidad del Perú exige la necesidad de un proyecto educativo nacional que descansa en un soporte epistemológico que correlacione las variables identidad nacional, interculturalidad, participación responsable, desarrollo científico-tecnológico, desarrollo socioeconómico y cultura de paz, y en unos lineamientos teleológicos que traduzcan el resultado de esta correlación

en objetivos nacionales. Para finalizar, voy a ocuparme solamente de la identidad nacional (Capella, 2013).

No es sólo la delimitación de fronteras, ni la creación de estados lo que integra a los pueblos en nación, ni es la homogeneización de razas y credos. Es también la convivencia, confiada y optimista, en el enfrentamiento de problemas comunes, en la búsqueda de soluciones equitativas y en la percepción prospectiva del futuro y de ideales comunes, lo que puede unir a los peruanos. Es una convivencia sembrada con fe, erigida sobre la verdad, en la que se facilita el conocimiento mutuo, se asegura el respeto y la igualdad de oportunidades dentro del grupo o etnia cultural, como entre todas las distintas culturas que integran la nación, cultivada en ambiente de libertad y comunicación, la que puede generar la esperada democracia (Capella, 2013). No es la uniformidad de ideas y criterios lo que hace la nación democrática. Es el diálogo entre visiones e ideologías diversas, lo que permite la visualización más completa de los problemas y la búsqueda de soluciones más justas para la necesaria participación competitiva de los ciudadanos (Flores de Saco A, 1995).

Por ello, para el logro de cambios significativos en el ámbito rural, el Estado peruano requiere romper con los esquemas dominantes en las intervenciones de los Ministerios que priorizan su mirada sólo desde lo que su sector propone. Se requiere que se replanteen las condiciones mínimas que debemos generar a fin de que el sujeto adquiera las capacidades necesarias que lo ayuden a superar la situación de desigualdad que lo excluye de las oportunidades existentes. Esta forma de ver las atenciones trasciende lo educativo (o sectorial) y requiere, necesariamente, de la articulación intersectorial e intergubernamental para asegurar condiciones de bienestar en el estudiante de manera efectiva, oportuna y pertinente; las que van a garantizar los resultados educativos favorables de la población rural (MINEDU, 2018).

La articulación intersectorial de prestaciones que busquen generar condiciones de bienestar en el estudiante garantizando el acceso al derecho al nombre y a la identidad; el derecho de acceso a una alimentación adecuada; el derecho al acceso de servicios de salud de calidad; y el derecho al buen trato (MINEDU, 2018). Se ha de ofrecer mayor oportunidad a las zonas rurales porque la mirada de los estudiantes no se fija más allá de su territorio, tal situación exige que los docentes han de extender su territorio y llevarlos a las fábricas, empresas, municipalidad, industrias azucareras y mostrarles que dentro de estas

instituciones hay personas que puedan trazarse metas para estudiar y ser profesionales y mejorar su estilo de vida y las de sus familias.

Referencias

Anaya Figueroa, T., Montalvo Castro, J., Calderón, A., y Arispe Alburqueque, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas*. *Educación*, 30 (58), 11-33.

<https://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.001>

Arce De Sánchez, E. (2006). Estudio sobre la educación para la población rural en Perú. <https://acortar.link/29UHye>

Fuentes J. y León C. (2019). “Desarrollo y migración, Desafíos y oportunidades en los países del norte Centroamérica”, pp 15. <https://acortar.link/g3jeg2>

Capella, C. (2013). Una propuesta para el estudio de la identidad con aportes del análisis narrativo. *Psicoperspectivas*, 12(12), 117–128.

Cárdenas, R. (2011). *Plan Bicentenario: El Perú hacia el 2021*. <https://acortar.link/1kAyu1>

CEPLAN (2010) “El Perú hacia el 2021 plan Bicentenario”, resumen ejecutivo.

CEPLAN (2010) “El Perú hacia el 2021 plan Bicentenario”. <https://acortar.link/x8yht6>

Flores de Saco, A. (1995). “Material para un debate: La generación del 900 y la reconstrucción nacional” <https://acortar.link/nSfojE>

Guadalupe, León, Rodríguez, & Vargas (2017). Estado de la Educación en el Perú “Análisis y Perspectivas de la Educación Básica”. <https://acortar.link/DbTlgy>

Lamas, H. (2017). Nueva ruralidad, psicología y educación. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/862

Ley General de Educación N° 28044, <https://acortar.link/NJxRd9>

Minedu, (2018). Propuesta de acciones para la atención Educativa a la Población del Ámbito Rural. <https://acortar.link/QOuBwU>

Molina, B. (2019). El quehacer del maestro y la formación docente en la escuela rural multigrado. (Tesis de Maestría), UPTC, Tunja. <https://acortar.link/xE1a1C>

Ramírez, E. (2006). Estudio sobre la educación para la población rural en el Perú. Resolución Viceministerial N 00094-2020-Minedu. <https://acortar.link/LbIz58>

Roca I. y Rojas B. (2002), “Pobreza y exclusión social: una aproximación al caso peruano”. 699-724. <https://journals.openedition.org/bifea/6828>

Rojas, Y. (2019). Estrategia de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño de los docentes de la zona rural de Pomalca.

Ruiz P., Rosales J., Neira E. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. <https://acortar.link/uzhMek>

Villarán. (1962). “Las profesiones liberales en el Perú”. Lima, Villanueva, S.A., (pp. 307-326).

Yancari, J. (2009).” Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso en Perú”, doc. N° 41. <https://acortar.link/DXBBLJ>

Colombia

Capítulo 9. Derechos humanos

Aportes de las políticas públicas para una educación intercultural

Caridad Brito-Ballesteros²¹

Introducción

Al querer abordar la problemática de las violencias en las instituciones educativas, es oportuno hablar de educación intercultural, la importancia de espacios en las escuelas que involucren la integridad del ser: el cuerpo, la mente, el espíritu; la construcción de identidades y el resguardo de la vida propia y la vida de los otros, es una necesidad real en contexto contemporáneo.

La población de América Latina es el resultado de siglos de colonización, luchas y fusiones de diversas culturas, etnias y poderes; muchos países latinoamericanos, desde mediados del siglo XX han reconocido en sus constituciones políticas su carácter multicultural y; en general, los derechos culturales de los grupos étnicos, que ha sido pobremente traducido a mecanismos efectivos que modifican las relaciones interculturales y reconocen los derechos de poblaciones que durante muchos años han sido invisibilizadas, lo que ha llevado a la adopción de un enfoque intercultural en sus políticas públicas (Milani, 2020), que no necesariamente llega al aspecto educativo



²¹ Afroguajira, historiadora, activista, profesora y gestora cultural. Apasionada por la educación ejerce como docente en la Universidad del Magdalena en diferentes programas y seminarios, y en la Maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de La Guajira; es investigadora en temas de educación, patrimonio y afrodescendientes. Brito, es socia fundadora del Club de Lectura Clan Isho e integrante de la Colectiva Afro Mata 'e Pelo; y miembro de la Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL). Acompaña y asesora iniciativas comunitarias de diálogos interculturales en el departamento de La Guajira (Colombia). <https://co.linkedin.com/in/caridad-brito-ballesteros-37a2a62b0>

Con el tiempo se superan modelos basados en el reconocimiento de la diversidad para surgir pactos con los pueblos indígenas y diásporas para considerarlos sujetos constituyentes, dando paso a los estados multiculturales. En Colombia es mediante la promulgación de la Constitución de 1991, que se cimienta la base del reconocimiento del derecho a la autodeterminación o a la libre determinación de los pueblos, se reconocen nuevos principios de organización del poder basados en la diversidad, la igualdad y la dignidad de los pueblos.

La Constitución de la República de Colombia de 1991, responde a los acontecimientos del momento y, posteriormente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), materializa las disposiciones y orientaciones en materia educativa hacia la generación de conocimientos y pensamiento crítico. Con el tiempo se han creado otras disposiciones dirigidas a la población afrodescendiente en Colombia, especialmente Decreto 1122 de 1998, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones, una iniciativa que motiva al reconocimiento y visibilización de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en Colombia.

Los aportes de las políticas públicas para mitigar la discriminación y promover la convivencia. Pese a los múltiples aportes que se han realizado desde la etnoeducación y la interculturalidad, vale la pena preguntarse, ¿la escuela ha intentado discutir sobre la cuestión del otro?, desde las banderas académicas la educación en general se muestra preocupada por las diferencias; sin embargo, poco de estas preocupaciones se transmiten a los entornos escolares.

Observamos que, existen políticas a “erradicar la discriminación”, pero el principio del reconocimiento de la diversidad está sustentado en la idea de homogeneidad, en el concepto de igualdad, no necesariamente localizado en la dimensión de las diferencias.

Desde los discursos se ofrece una pedagogía que ofrece, que da a conocer, a ver, a pensar, a narrar, a imaginar, a sentir, a saber, etc., en muchos espacios educativos se presenta el racismo y discriminación y, la tolerancia en términos de temáticas, de contenidos curriculares, de cuestiones que podrán aparecer o no en el aula, en dependencia de criterios más o menos programáticos.

El artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, señala que son tratos discriminatorios aquellos basados en razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

En este sentido, existe un marco jurídico con respecto a las políticas y programas sobre la violencia escolar tienen como origen la Sentencia T-905 de 2011 de la Corte Constitucional de Colombia que, en el segundo artículo de su resolución, ordena al Ministerio de Educación Nacional “que en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o ‘matoneo escolar’, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia”, en cumplimiento de la sentencia el Congreso de la República promulga la Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar” que en su artículo 5to expresa:

El Sistema se fundamenta en el reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad propia y ajena, sin discriminación por razones de género, orientación o identidad sexual, etnia o condición física, social o cultural. Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a recibir una educación y formación que se fundamente en una concepción integral de la persona y la dignidad humana, en ambientes pacíficos, democráticos e incluyentes. (Congreso de la República de Colombia, 2013).

Posteriormente, en del 2014 se aprobó la Ley No. 1732, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país y el Decreto No. 1038 de 2015, la por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz. Sin embargo, es necesario generar espacios reales en las escuelas y no excepcionales, en lo que se incida en un cambio de concepto sobre “nosotros” y los “otros” para crear una cultura de la no discriminación, convocando a todos los sectores educativos y comprendiendo que, el racismo y la discriminación, no pueden ser tematizados, pues no son temáticas, pues hacerlos encajar desde lo curricular puede llevarlos a la banalización.

Pese a estos esfuerzos legales, es Colombia según los datos de las pruebas PISA del año 2018 el “segundo país con mayor índice de

exposición al *bullying* dentro del grupo de países de Latinoamérica miembros y aliados de la OCDE, con un índice de 0.33” (Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), 2022, pág. 2) 32,2% de los estudiantes reportaron haber sido víctimas de bullying o acoso escolar algunas veces al mes y/o una o más veces a la semana.

Es necesario promover el diálogo intercultural en las escuelas, desde el sentido que para dialogar se supone respeto mutuo y condiciones de igualdad entre los que dialogan, promoviendo que todos los seres humanos merecer ser respetados y tener las condiciones adecuadas para su desarrollo personal, cultural, social y económico, para el ejercicio de su autonomía y para el florecimiento de su cultura. Esto implica desarrollar proyectos educativos a favor de las relaciones interculturales, dirigidos a todos los sectores sociales y no exclusivamente a los pueblos originarios ni a inmigrantes.

Avances para una educación intercultural

Con la colonización europea se expandieron actitudes etnocéntricas entre los colonizadores, que creían desempeñar una misión civilizadora en el resto del mundo. “La primera etapa colonial coincidió con el ascenso del racismo y, desde entonces, las divisiones y los conflictos raciales han tendido a ocupar un lugar preponderante en el conjunto de los conflictos étnicos.” (Giddens, 2000)

Desde esta reducción histórica es posible decir, que necesitamos al “otro” para confirmar y dar positividad a nuestra identidad y, que hay una relación de violencia con el otro, en palabras de Skliar (2008), una violencia que “en principio se produce a través de su desfiguración y de su utilización con la única finalidad de garantizar nuestra identidad [...] disponer de “nuestra identidad”, garantizarla, hacerla efectiva, supone siempre el hecho de haber violentado “la identidad de los otros” (Skliar, 2008, p. 113).

Entonces, ¿Cómo formar a docentes entendiendo que el conocimiento no se construye solo desde las academias? ¿cómo enseñar comprender al otro sin violentar la identidad de nosotros? Es necesario volver a las experiencias escolares y generar más diálogos, alejar la vista de los datos y volver al conocimiento y la sabiduría, en las formas como los pueblos construyen paz.

Un mundo rápido que nos sobrecarga con información no nos permite el tiempo de procesar ni sentir lo que leemos, escuchamos o vemos

¿Dónde está el botón de cámara lenta para nuestras vidas? El tiempo moderno nos constriñe a unos lineamientos que debemos cumplir, pero la educación debe mantenerse insurrecta poner de manifiesto la idea de una reconstrucción del conocimiento desde un paradigma *otro* que tenga en cuenta saberes no considerados válidos, un paradigma *otro* que tenga en cuenta saberes de los pueblos no considerados válidos dentro del pensamiento hegemónico, saberes que provienen de sabedores y sabedoras, ancianas, campesinos, que vienen de la experiencia con la naturaleza y transferencia intergeneracional. Desde este análisis surge la necesidad de una educación que comprenda la historia y las nuevas categorías, en vez de utilizar los paradigmas creados.

Es hasta 1991, que se genera un cambio radical, materializando la propuesta de la etnoeducación y se ratifica el Convenio 169 de la OIT, mediante la Ley 21, el cual va a darle un nuevo sentido a la noción de pueblo y población tribal. Para nuestro caso, la etnoeducación surge como una política de Estado para la atención educativa de los grupos étnicos, que trajo como consecuencia la generación de un marco normativo especial.

La Ley 115 de 1994, define en el artículo 55 la Etnoeducación como la “educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones” (Congreso de la República de Colombia, 1994). Posteriormente, el Decreto 804 de 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, donde hay lineamientos sobre la construcción del currículo, que en su artículo 7, expresa:

Cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en etnoeducación. No obstante, lo anterior y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, en Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), y el Ministerio de Educación Nacional respectivamente, fijarán los criterios para la

acreditación de programas de licenciatura en etnoeducación o de normalista superior en etnoeducación. (Presidencia, 1995, s/p).

Desde hace tres décadas podríamos afirmar que diferentes pensadores han contribuido a la reconfiguración de un tapate jurídico, educativo y epistemológico desde/para Latinoamérica, lo que nos ha permitido rupturas epistemológicas que abren posibilidades a la enseñanza, una enseñanza diseñada conjuntamente con las comunidades desde la necesidad de afirmación y pervivencia cultural. Es necesario promover en la educación intercultural entendiendo que todos los pueblos deben ser respetados y merecen tener las condiciones para el ejercicio de su autonomía y para el florecimiento de su cultura.

Lo que implica tener profesionales capacitados para desarrollar proyectos educativos a favor de las relaciones étnicas e interculturales justas, dirigidos a todos los sectores sociales y no exclusivamente a los pueblos originarios ni a inmigrantes. La Etnoeducación es más necesaria en sociedades capitalistas donde el uso del territorio es objeto extractivo, y que a las comunidades basta con indemnizar, es necesaria cuando hay desconocimiento de los derechos y de las lenguas de los grupos indígenas, es necesaria para comprender la riqueza y la diferencia de nuestras culturas, para rescatar y salvaguardar la memoria, permite asumir escuchar con toda su carga significativa al Otro.

La educación intercultural, nos permite fortalecer y crear espacios de construcción colectiva del saber y de nuestros conocimientos, donde surgen las conversaciones y colaboraciones con las personas, los grupos, las comunidades y los territorios donde nuestros estudiantes y los futuros docentes definen prácticas narrativas, ya que las perspectivas desde donde miramos, escuchamos y sentimos las y los educadores influyen en las posibilidades educativas de las personas con quienes nos acompañamos.

Conclusiones

La educación intercultural, debe ser el medio que apoye a la diversidad étnica y cultural a vencer la opresión liberando la capacidad de reflexión para actuar en el mundo, hablando desde la Pedagogía del Oprimido de Freire y desde Sousa Santos, ser la herramienta que impulsa la trayectoria que va de un estado de ignorancia, a la que designa como colonialismo (la incapacidad de reconocer al otro como igual), a un estado de saber que llama solidaridad, conocer comprender, reconocer y elevar al otro a la condición de sujeto.

Volver la mirada y el pensamiento al territorio, a las memorias, a los cuerpos-sujetos, a relación con los otros que es donde verdaderamente se juega la ética, para posibilitar la interculturalidad y destruir los “estereotipos y prejuicios negativos que suelen ser producto de la ausencia o mala calidad de la información acerca de los estilos de vida de los otros culturales con los que se convive” (Barabas, 2014, pág. 22).

Es necesario formar profesionales independientemente del área de trabajo que, promuevan la “cultura de la interculturalidad”, para que los graduados sean mediadores entre grupos sociales con culturas distintas, con la capacidad de comprender a las diferentes culturas de Colombia, que se preparen para dialogar, para abrir horizontes de comprensión mutua, en un marco de respeto, para mediar así entre diferentes grupos, entes de gobierno y organizaciones nacionales e internacionales y, para ayudar a encontrar orientaciones para la solución pacífica de conflictos.

Finalmente, queda decir que, las actuales relaciones y ejercicios de poder constituyen el mayor obstáculo para orientar en las escuelas, y es urgente revitalizar el pensamiento humanístico y social experiencial, aterrizar la academia al territorio y traer el territorio a la academia para que ofrezca los entramados conceptuales y metodológicos adecuados para la comprensión y crítica de estos fenómenos.

Referencias

Barabas, A. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista Ciências Sociais* (14), 11-24.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación.*

Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1620 de 2013. *Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*

Congreso de la República de Colombia. (2014). Ley No. 1732 de 2014. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país.*

Corte Constitucional de Colombia. (s.f.). Sentencia No. 905 de 2011.

Giddens, A. (2000). Etnicidad y raza. *Sociología*, 277-315.

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2022). *El bullying escolar en Colombia: informe comparativo con otros*. Pontificia Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/5629089/INFORME-54-BULLYING-LEE-2022.pdf>

Milani, G. (2020). Pluralismo jurídico e interculturalidad: un discurso sobre la diversidad. En M. A. Restrepo Medina, *Interculturalidad, protección de la naturaleza y construcción de paz*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Presidencia de la República de Colombia. (1995). Decreto 804 de 1995. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.*

Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto No. 1038 de 2015. *Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz.*

Presidencia de la República de Colombia. (s.f.). Decreto 1122 de 1998. *Por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones.*

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de la República Colombia.*

Skliar, C. (2008). *El cuidado del otro.* Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología.

Uruguay

Capítulo 10. Movimientos Sociales

Nuevos sentidos históricos de existencia de los colectivos indígenas

Gabriel Picos Reissigg²²

Introducción

“Sin caer en la exageración de Azara cuando dice que “los Charrúas han causado más trabajo a los españoles y les han hecho derramar más sangre que los ejércitos de los Incas y de Motezuma”, debe señalarse, confirmando lo expuesto, que los pueblos más primitivos fueron los que hicieron la oposición más enconada y continua de la conquista. En nuestro territorio dicha resistencia termina con la extinción de los indígenas” (Renzo Pi Hugarte, “El Uruguay indígena”, 1969)

“Un Uruguay sin indios”

El relato constructor de nuestro Estado-Nación, colonizador y patriarcal, transformó un genocidio en exterminio. A la muerte de la mayor parte de los varones de las distintas comunidades convocadas a la emboscada de Salsipuedes en 1831, le siguió una Historia Nacional que pretendió enterrar en las arenas del tiempo, cualquier indicio de sobrevivencia de estas comunidades, su memoria, sus prácticas del momento y las tradicionales. Las mujeres, transformadas en botín de guerra civilizatoria, no ameritan para el relato de conquista, valor alguno en relación a su descendencia. Esto es, entonces, la conclusión es clara. Uruguay: país sin indios.

²² Gabriel Picos es docente en la Universidad de la República desde 1997, hoy en la Facultad de Psicología. Licenciado en Psicología (Facultad de Psicología de la Udelar), Magister en Ciencias Agrarias (opción CCSS), y doctorando en Ciencias Agrarias de la Facultad de Agronomía de la Udelar en ambos casos. Integra el Observatorio de la Cuestión Agraria en el Uruguay. Militante del movimiento estudiantil en el CEUP y la FEUU (1993/1999), militante en ADUR desde 2003, miembro del Sindicato de Psicólogas y Psicólogos del Uruguay (2019), y del movimiento agroecológico del Uruguay desde la Red de Agroecología del Uruguay desde 2012.

“Este es un momento clave. Estamos reapareciendo ante la sociedad uruguaya. Entonces uno cuando se encuentra con otro hermano que tiene otro pedacito de esa memoria se emociona ... que la tiene viva. Siempre que vengo a Salsipuedes me acuerdo de esas madres, cuando les quitaban los niños en Montevideo, a esas madres que estaban todavía amamantando, y se arrancaban el pelo de dolor como escriben las damas de la sociedad en un diario, el Universal, pidiéndole a Rivera que devuelvan los niños a esas madres, porque no pueden aguantar el grito de esas mujeres que se arrancar el pelo del dolor. Tomamos contacto de una señora de Treinta y Tres que tiene una foto de su tatarabuela, de 1930 fue sacada, esa tatarabuela fue una de las niñas de reparto. Y recién está apareciendo una persona que dice “yo soy la tataranieta de una niña de reparto”. Eso es muy muy fuerte para nosotros. Es como cuando encuentran un nieto de desaparecidos; nosotros sentimos que fueron los primeros desaparecidos. Es como que encontraran algo real, algo tangible que tiene la memoria cuatro generaciones para atrás. Y es nuestra obligación empezar a investigarnos, investigar nuestra familia, investigarnos. Y empezar a rearmar esa memoria fuerte. Porque los muertos no están faltos de poder, los muertos de Salsipuedes están dentro de cada uno de nosotros.” (Mónica Michelena, El país sin Indios, 2018).



De Salsipuedes hasta nuestros días

Lo que vivieron lxs sobrevivientes de Salsipuedes, hoy podemos ubicarlo desde el Derecho sin lugar a duda como parte de una estrategia de Terrorismo de Estado. La matanza, la esclavitud, la destrucción de sus organizaciones familiares y sociales, y el miedo. El miedo trasladado de generación a generación, al punto que solo 150 años después, la memoria pudo organizarse para reconocerse. Miedo que queda instalado en el

plano de lo micropolítico, sobre lo que Michel Foucault ubicó las Tecnologías del Yo en el accionar de la Gubernamentalidad (Foucault, 2007). Lo que en principio parece de la órbita de lo privado, pero que podemos decir que es pura práctica de lo gubernamental. Los relatos actuales, desde donde se reconstruyen estos procesos en la transmisión familiar, nos dicen que el miedo dio paso a la vergüenza, y al cuidado personal y colectivo a partir del silencio.

La Universidad de la República (Udelar) fue durante mucho tiempo, portavoz y cómplice de esa Historia. Pero, así como las comunidades charrúas comenzaron a re-aparecer, otros espacios dentro de la Udelar también comienzan a acompañar estos procesos de reconstrucción de la memoria. En este sentido, y en el marco de los llamados a Proyectos de Apoyo a la Investigación Estudiantil, es que surge para nosotrxs la posibilidad de acompañar el proyecto “Trayectorias educativas de pueblos originarios y tribales en el Uruguay desde la perspectiva interseccional”. Desde esta investigación queda en evidencia, que las trayectorias educativas formales en el Uruguay están lejos de haber aportado a la reconstrucción de esa memoria de los pueblos charrúas.

Lo anterior (la diversidad de casos e historias de vida), favoreció la descripción de dichas trayectorias desde la perspectiva de los sujetos participantes, es decir, la subjetividad, cobró un peso sustancial como resultado, asociado a la etapa de vida identificada por el/la sujeto/a, con mayor o menor claridad en su historia de vida escolar, principalmente. La mayoría fueron anécdotas lejanas, pero la escuela no fue un factor tan determinante como esperábamos que fuera, para la trayectoria educativa del sujeto, sino más bien, la mayoría, privilegió la edad adulta y sus búsquedas identitarias charrúas o afroindígenas, en nuestro país. En algunos casos, se destacó la importancia de no reconocer los límites políticos en la geografía del país, sino más bien, los territorios que han abarcado, principalmente los Charrúas de ambas orillas (llegando a Entre Ríos, Rosario y Corrientes) y parte del sur fronterizo con el Brasil. (Díaz y otros, 2024, p.5).

Reflexiones finales

Por lo menos a quienes se llegó en esta investigación, la educación formal escolar no tuvo mayor incidencia en los procesos de construcción identitaria en tanto descendientes de charrúas. El destaque incluso del no reconocimiento de los límites estatales a posteriori, nos brinda otro analizador. La escuela uruguaya no puede visualizar estos procesos entre otras cosas, porque su adhesión a una lógica político-administrativa del

Estado-Nación, le impide poder generar espacios de intercambio educativos que incorporen procesos no nacionales desde la actualidad. A lo sumo referencias históricas a procesos políticos que no llegan a nuestros días, como la Banda Oriental o la Liga Federal de cuño artiguista.

Los espacios de educación que les permitieron a quienes fueron entrevistadxs, fueron en todo caso, espacios educativos construidos desde sus propias organizaciones. El llamado a investigarse para reconstruir la memoria tiene, necesariamente, un componente educativo per se. Porque en esa investigación, se intercambian saberes, se enseñan intergeneracionalmente, y al investigar uno aprende y da significado. El motor de la pasión de aprender sobre el pasado produce nuevos saberes, tanto en los planes singulares como colectivos. La novedad en todo caso no está en lo metodológico, sino en la potencia del deseo de reconocerse como parte de esas raíces y en organizarse para poder conocer y visibilizar lo que se pretendía dejar enterrado por parte de los colonizadores.

Habrá que ver a partir de cuándo podrán institucionalizarse en la Educación Formal del Uruguay, algunos de los elementos de estos nuevos sentidos históricos que desde los colectivos charrúas se están ubicando como parte de nuevos relatos colectivos. No tanto para conciliar con la institución histórica que tuvo la responsabilidad de su matanza y silenciamiento, sino para disputar en todos los frentes posibles estos nuevos sentidos de existencia. Y porque, además, en la medida de que esos nuevos sentidos vayan cobrando legitimidad, podrán también cobrar mayor fuerza algunas reivindicaciones históricas no solo de los pueblos charrúas, sino de la gran red de pueblos de Abya Yala: tierra, autonomía, respeto y reconocimiento a sus colectivos entre otros. Una necesaria reconstrucción de memoria a escala continental.

Referencias

Foucault, M. (2007) Seguridad, territorio, población. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

Díaz Esteves, V. y otros. (2024) Informe Final de Investigación Trayectorias educativas de pueblos originarios y tribales en el Uruguay desde la perspectiva interseccional. Montevideo (s/e).

Petit Muñoz, E. (1968) Enciclopedia Uruguay N°1. El mundo indígena. Montevideo. Editorial Arca.

Pi Hugarte, R. (1969). *Nuestra tierra 1. El Uruguay indígena*. Nuestra Tierra.

Soto, N. y Rodríguez, L. (2020, 21 de diciembre) El país sin indios. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LAamG88aWIY>

Capítulo 11

Interseccionalidades

Educación Intercultural y Pueblos originarios: voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afro-indígenas: ¿Existen o existimos?²³

Víctor Díaz Esteves

“No cantes más torcacita que llora sangre el ceibal”²⁴
Anibal Sampayo²⁵

Introducción

Incómoda, inquieta y perturbadora, la invisibilización indígena en el Uruguay ha dejado de ser un mito para convertirse en un vestigio de antaño. El escenario público habla de indígenas en Uruguay, la sociedad se dispone a nuevas conversaciones originarias y tribales.

El país “sin indios” se autopercibe blanco. Su último registro censal (2011) arrojó 5% de reconocimiento indígena y 8,1 % de afrodescendencia (Albarenga, 2017). Los estudios genéticos indican un 34% de ascendencia indígena por línea materna, en el Norte del país (Albarenga, 2017). La sociedad uruguaya está abierta a discutir estos temas. La negación indígena obedece a una práctica denominada epistemicidio que ha sido sistemática en el manejo del discurso político de la derecha imperante y en la academia, principalmente porque impactó la opinión pública permeando en el imaginario colectivo y argumentando un tipo de construcción historiográfica oficialista de nación.

El argumento de un país sin indios proviene de la escuela vareliana, modelo moderno de escuela europea, laica, gratuita y obligatoria con la

²³ Publicado en Díaz, V. (2023), con el título: “Voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afroindígenas: Inquietudes epistémicas en la investigación interseccional de acción intercultural”, CLACSO, pp. 40-45.

²⁴ *Erythrina crista-galli*, es el nombre científico de la flor del Ceibo, símbolo patrio uruguayo y también, argentino, representa la cresta de un gallo, la valentía y la fuerza como símbolo de patriotismo, escrito en latín.

²⁵ Anibal Domingo Sampayo Arrastúe de Paysandú (1926 - 2007): poeta, cantante, guitarrista, arpista y compositor uruguayo. Grabó con Mercedes Sosa, Cafrune, Quilapayún, Larralde y más.

reforma de Luis Batlle. Los programas de historia constataron que eran siete: Charrúas, Chanás, Guanás, Arachanes, Guenoa-minuanes, Yaros y Guaraníes (Pi Ugarte, 1999).

Actualmente, el discurso oficial, dice que se han extinguido. Sin embargo, la sociedad civil, en el marco de un proceso deliberado de visibilización, las voces silenciadas de personas Charrúas y Afroindígenas del Uruguay se quieren expresar, porque están vivas.

En estos años, la acción social en movimiento ha avanzado en el diálogo intercultural entre organizaciones indígenas, actores políticos y ciudadanos para la constitución de la comisión de ratificación del Convenio 169 de la OIT que reconoce Derechos Indígenas (y que Uruguay y Guyana son los únicos dos países que no lo poseen). Esto ha generado nuevos espacios de visibilización, debate y resistencias, no exentos de conflictos, también en ambas orillas.

De la inquietud epistémica: ¿Un Uruguay con o sin indios? ¿Existen o existimos?

El eslogan “Uruguay, país sin indios” ha sido útil para demostrar durante décadas la invisibilización desde la “Matanza de Salsipuedes” o genocidio de la población Charrúa el 11 de abril de 1831 (Picerno, 2008). La expresión “sin indios” apela a instrumental a un discurso eurocéntrico, servil al gobierno estrenado por primera vez bajo la figura del Brigadier General Don Fructuoso Rivera: apellido que lleva por nombre uno de los Departamentos más grandes al Norte del país, un sin número de calles y avenidas; un parque monumental en Montevideo y la denominación de la Ruta 5, arteria principal que recorre el país en el tramo más extenso de Norte a Sur: Rivera - Montevideo.

Por otro lado, el autor intelectual del Genocidio de la población Charrúa en Salsipuedes, el 11 de abril de 1831, fue “Don Frutos” (Fructuoso Rivera), el primer presidente del Uruguay, como le llamaban sus peones. Por su parte, su sobrino, Bernabé, no corrió la misma suerte, porque fue vengado por los Charrúas, tras haber sido el ejecutor (autor material) del mal llamado “exterminio indígena” en la República Oriental del Uruguay, en la Matanza de Salsipuedes, según narra la novela histórica del escritor Tomás de Mattos, a orillas del río Cuareim (De Mattos, 1988).

Las miradas inquietas de la episteme afloran cual prisma con infinitas alternativas de relucir lo “no visto” o “lo invisibilizado” de toda una

civilización. Así ocurre con el caso Afroindígenas en el Uruguay, o también llamados “Zambos” por Artigas.

Investigación interseccional de acción intercultural de estudiantes

La visibilización Charrúa y Afro-indígena un tema amplio y complejo que no se agota aquí, pero intentaremos abordarlo a partir de dos investigaciones de colectivos de estudiantes interfacultades.²⁶ (Estudiantes UDELAR, 2023, Prensa). Como resultado, se diseñó colectivamente una propuesta de sistematización de experiencias de metodologías cualitativas de participación y acción focalizada en las trayectorias educativas de pueblos originarios, desde el paradigma dialógico intercultural, con enfoque interseccional. Este trabajo aportará a las políticas públicas en educación, al liderazgo de las organizaciones sociales indígenas y a la comunidad popular, sea científica o no (Díaz y otrxs, 2023).

La perspectiva metodológica cualitativa contempla un diseño coherente con la propuesta de Investigación Acción Participativa de Fals Borda (1981; 2013); Fals Borda y Rodrigues Brandão (1991) y la utilización de dos herramientas o métodos que se han ido enriqueciendo el transcurso del trabajo de campo con la interacción de las personas participantes: bitácoras pedagógicas desde el paradigma freireiano dialógico/dialogizante (Díaz, 2022) y narrativas autobiográficas orales (Parra & Gutiérrez, 2020; Parra, Villa & Gutiérrez, 2018). Yolanda Parra es una investigadora colombiana que junto a Saray Gutiérrez de origen Wayú y Ernel Villa, se dedicaron a construir en conjunto saberes colectivos indígenas decoloniales a partir de las narrativas autobiográficas orales, en oposición a los métodos académicos de extractivismo cognitivo y al epistemicidio. La literatura plantea que hay dificultad para unificar visiones sobre "Educación" y sus fines. Para comprender la trayectoria educativa indígena, es necesario una mirada integradora hacia los sujetos y sus historias, expectativas de la comunidad y sus líderes políticos (Rodríguez & Ossola, 2022).

²⁶ Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), Universidad de la República (UDELAR). Una de ellas (N°41/2021) trata sobre trayectorias educativas estudiantes y docentes de liceos uruguayos que participaron de talleres OVO de PROGRESA en pandemia; la segunda se focaliza en trayectorias educativas de pueblos originarios y tribales (N°98). Adjudicadas ambas por concurso público ante la CSIC.

Inquietantes voces silenciadas en movimiento: Charrúas y Afro-indígenas ¡No más susurros!

Las epistemologías inquietas son aquellas que buscan de modo constante todo aquello que no está, que no hay y que factiblemente lo podemos construir, o también co-construir. El reconocimiento de personas Charrúas y Afroindígenas en el Uruguay se considera un caso inquieto. Sin embargo, la episteme “inquietante” es la que emerge de la “inquieta” y es el próximo paso para avanzar en “este mundo oscuro que les pertenecería a las minorías reaccionarias” (Hennig, 2023).

¿Por qué susurrar y no gritar?

Este camino inquieto de los procesos de visibilización de indígenas en el Uruguay, ha generado movimiento en el contexto social reciente, mediante la autogestión de más de 25 organizaciones que inquietan desde las bases, con eventos artísticos resistentes, intervenciones culturales en diversas partes del país. A esto se le suman emprendimientos de una imagen de ciudad que busca erradicar los nombres eurocéntricos de sitios públicos como calles, plazas, parques, etc.²⁷ y sustituir monumentos. Las epistemologías inquietantes siembran sus bases en las relaciones de poder hegemónico y develan lo que subyace mediante la acción. Los procesos de visibilización y reconocimiento de las comunidades indígenas en el Uruguay se constituyen en la interpelación constante ante las autoridades políticas. ¿Por qué susurrar y no gritar?

“Hemos gritado y no nos han escuchado. Nuestros gritos son silencios en el fondo del mar. Nos tapan bajo la categoría “Afrodescendiente”, nos invisibilizan. Y nosotros somos “Afroindígenas”, los Zambos de Artigas. Basta de invisibilización. Ya no gritamos. Susurramos, actuamos” (MAZUMBA, Afroindígena nacida en el Uruguay).

²⁷ La inquietud epistémica puede provocar cambios en el uso de las lenguas y sociedades: “OK” (en quechua, guaraní o mapuzungún) o nombres científicos (ya no en latín), o de calles, plazas, parques...como ocurrió en México o en Argentina, la abolición de monumentos patrios cuya referencia es la corona europea.

Efemérides a modo de epílogo

Quien escribe es bisnieto de Charrúa, nació en el Hospital Italiano de Montevideo en 1975, criado en el barrio Colón Norte donde reside²⁸ actualmente (cerca de Abayubá); estudió en Villa Colón, Colegio Pío IX (que tiene un monumento a Don Cristóbal de 12 mts.), cerca de la Plaza “12 de Octubre”; su mejor amigo vivió en la calle Pinta, su primo tuvo una pizzería en la calle Santa María y actualmente, su madre²⁹ vive en la calle Niña. Jugó fútbol en el Charrúa, equipo de barrio fundado por Walde, un vecino indígena que tenía almacén, un carro y un caballo. La reconstrucción identitaria indígena en el Uruguay³⁰, es uno de los desafíos que nos interpela hoy desde el fuero interno hasta impactar en la fisonomía de nuestros territorios.

Referencias

Albarenga, P. (2017, 24/Oct.) El País. *Uruguay: Un país sin indios*, Planeta Futuro, EL PAÍS (elpais.com). [PRENSA]. <https://acortar.link/ZGyl7W>

De Mattos, T. (1988). ¡Bernabé, Bernabé! Alfaguara.

Díaz, V. (2023): “Voces susurrantes/silenciadas de Charrúas y Afroindígenas: Inquietudes epistémicas en la investigación interseccional de acción intercultural?”. En: *Boletín No. 8, Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe, CLACSO*, pp. 40-45. ISBN 978-987-813-672-1

Díaz, V.; Gallo, C.; Coradeghini, D.; Rueco, S.; Mederos, S. & Vigo, V. (2023). Educación Intercultural y Trayectorias Educativas de Pueblos Originarios en Uruguay desde la perspectiva interseccional. *Entropía*, 7 (14), 223-244. <https://acortar.link/Xaww37>

Díaz, V. (2022). Diálogo y dialogicidad en el Liderazgo Escolar Latinoamericano. Reflexiones sobre Paulo Freire a partir de un Estudio de Caso en Chile, en *Recrear, Reinventar Paulo Freire 100 años*. N. Llaver y B. Martino (comps.)

Estudiantes de la UDELAR investigan la descendencia de pueblos originarios en Uruguay y sus trayectorias educativas (7/08/2023). Semanario Crónicas del Este (cronicasdeleste.com.uy) [PRENSA]

<https://acortar.link/WqeTMD>

Fals Borda, O. (1981). *La ciencia y el pueblo*. En: F. Grossi, V. Gianotten, T. Wit, (Org.), Investigación participativa y praxis rural. Mosca Azul, 19-47.

²⁸ Residió allí, hasta fines del 2023, luego se trasladó a Chile, tras adjudicarse el Proyecto de Investigación de Postdoctorado Fondecyt N° 3240674, ANID, Minciencia.cl.

²⁹ Luego se trasladó a Neptunia, Departamento de Canelones, donde reside actualmente y ha participado de actividades en apoyo a la reivindicación indígena Charrúa con apoyo de la Comuna Canaria a través del Municipio.

³⁰ El 27/09/2025, 17:14

Fals Borda, O. (2013). *Hacia el socialismo raizal y otros escritos*. En: Orlando Fals Borda – Socialismo raizal y el ordenamiento territorial. Ed. Desde Abajo, 35-136.

Fals Borda, O., Rodrigues Brandão, C. (1991), *Investigación participativa*, Montevideo, Instituto del Hombre, Ed. de la Banda Oriental.

Mazumba. [Entrevista a Autobiográfica de Silvina Nadia Nieto Albano, Afroindígena nacida en el Uruguay]. FCS-UDELAR, 11/08/2023.

Parra, Y. y Gutiérrez, S. (2018). *Diálogos interepistémicos: Ecologías, territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pluriversas para el Buen Vivir con Paz*. Gente Nueva.

Parra, Y., Villa Amaya, E. y Gutiérrez, S. (2020). Narrativas Encarnadas y cicatrices de lo silenciado desde la Ancestralidad de las Mujeres para la consolidación de una pedagogía por la Paz. Gente Nueva.

Picerno, E. (2008). *El genocidio de la población Charrúa*. Biblioteca Nacional.

Pi Hugarte, R. (1999). *Los indios del Uruguay*. Ed. De la Banda Oriental.

Redacción (2025, 27/Sept.) El País. *Vandalizaron la sede del Partido Colorado por homenaje a Rivera: de "genocida" a "nación charrúa vive"*, Política, (elpais.com). [PRENSA]. <https://sl1nk.com/9xg1i47>

Rodríguez, N.M. y Ossola, M.M. (2022) Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 43(1), 77-94. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965>

PARAGUAY

Capítulo 12. Alimentación indígena

Graciela Martínez³¹



VORI VORO'APO

Ñapu'ãke mitã
ñamoĩ ytaku,
ta'imimói avati,
morotĩva kena.
Topupu sapy'a,
jaisu'u, jaikuaa,
añke ichipa.
Yvytu toipeju,
ñamokã, taipiru,
jajoso taiku'i
angu'ápe ojavái,
toiko ñembiso,
ñembiso jeguaka,
toimba hu'itĩ
yrupẽ jagueru,
ñambogua taipotĩ
rora topyta
vori ári ġuarã:
kambýre ja'u
mbarete tome'ẽ.
Hu'itĩ taijaty

³¹ Graciela Martínez (1943) nació en Colonia San Lázaro, Concepción, Paraguay. Hablante del idioma guaraní, profesora de Arte Culinario en Itapukumí junto al Río Paraguay. Fuente: www.portalguarani.com/1086_graciela_martinez/10030_vori_voroapo_y_chipapo_rory_-_poesias_de_graciela_martinez_.html

vorirã memete,
kesu, avati,
ñandy ha juky.
Ryguasu rykuere
jaiporu jehe'a,
tahe'õ ha tahe.
Kuã apy tojuasa,
toikyĩ, tojopy
apu'a joaite,
mbaipýnteke ani
vorígui oikopa.
Ha pe amógotyove
Japepo topupu,
ryguasu tombojy.
Hu'ũmbávo ho'o
vori tajaity
topupu oñondive
tojypa pya'ete,
toveví, topu'ã,
tahaku, jaipeju.
Voríma ja'u,
ja'úke vori,
vorínteko he.

HACIENDO VORI VORI

Arriba ya niña
dejemos la cama,
calentemos el agua
para hervir el maíz
variedad de chipa.
Al hervir un rato
saquemos un grano
mordiendo en la boca
el punto sabremos
de sacar y enfriar.
El viento suave
ayuda a secar,
tan pronto en mortero
podremos pisar.
Con ágiles brazos
y rítmicos golpes,
harina será.
Traigamos cedazo,

colemos, limpiemos
y queden afrechos,
con leche y azúcar
¡que energía darál
Maíz a montones,
con queso y sal
con caldo exquisito
de blanda gallina,
la mezcla se hará.
Blando amasemos,
manos y dedos
alegres y diestros
cortando estarán
Bolitas juntemos,
y en caldo caliente
echemos juntitos;
cuidemos, cuidemos,
que si no lo hacemos,
polenta se hará.
Bolitas bolitas,
hierven a punto
en caldo de ave,
ya pronto estarán.
Arriba se asoman,
hinchaos redondos,
caliente sabroso
soplando, soplando
comamos vorí.

CHIPAPO RORY

Mandi'o kyty péina oñepyũ,
aramirõry osyry oño'õ,
amoite huguápe péinama oguapy
kyrype he'õ aramirõrã.
Yvytu oipeju, kuarahy otinĩ,
inimbe avei oñopytyvõ,
pya'ete ikã chipa aporã,
morotĩ sakã opururũmba.
Kamby rypy'a kesu ha ñandy,
avatiku'i, juky michĩmi,
tupi'a ha ani taijatytaite,
toiko jehe'a taiñakỹ porã.
Aripaka ári taijaperera,

japoko hese ñamohu'ũmba,
 chipáke toiko opaitéichagua,
 apu'amimi, apu'a guasu.
 Taijapu'akua, taichipenunga,
 taipuku puku ha toñeñopẽ,
 "Lopi" avei taipepo roky,
 hesa kumanda taijuru po'i.
 Tatakua yvy haku otinĩ,
 tjepe'a piru opiriripa,
 tatapyĩ hendy omimbirei
 typycha ñana tomosarambi.
 Tatakua ryepy taipotimbaite,
 tanimbu'imi topyta ipype,
 mba'yrũ chipe pakova rogue,
 chipa rupaguã okai'ỹ haguã.
 Tatakua juru ñamboty jovái,
 tatarakukue ose'ỹ haguã,
 agaite herã tojypa chipa
 tapytã porã, tahyakuã asy.
 Yvytu rupi taisarambi,
 toñetũpi mombyryvegua
 oikuaa haguã chipa apoha
 apete oiha oñemu haguã.
 Pya'eterei hyakuãvu rupi,
 toğuahẽ hikuái ijoguharã,
 ñambyaty viru, ñe'ã tahory,
 sái repyrãmi, chipa repykue.
 . Ha ka'aruete toiko vy'apa,
 . karia'y porã taijaty joa,
 . kuña avei tojeguakapa
 . ha hi'ava kuápe yvoty pytã.
 Toiko purahéi ha mbarakapu,
 toiko saraki ha jetyvyro,
 ñañekuãmbopu, jasavi ojupe,
 puka ha vy'ápe ko'ẽ toğuahe.
 Ağaite guarã jajepe'ava
 ñambyaty heta jepe'a piru,
 ñambyakujey tatakua yvy
 ha vokóijey jachipa'apo.

HACIENDO LA CHIPA

Se inicia el bullicio

de hacer el almidón,
y un jugo lechoso
se sedimentó.
El viento y el sol
y un camastro viejo
blanco y crujiente,
ayudan a secar.
Leche, queso y grasa,
sal fina y maíz,
los huevos muy juntos
mezclados irán.
En mesa esparcido,
el blanco almidón
en chipas muy pronto
se convertirán.
Redondas, chiquitas,
argollas y largas
pájaros con alas
y picos también.
Un horno de barro,
con leña y viruta,
caliente y a punto,
limpio quedará.
De brazas limpiemos,
cenizas dejemos;
con hojas y chapas
no se quemarán.
Del horno sus puertas
las dos cerraremos,
tan rojas y prontas
las chipas saldrán.
El viento esparce,
regala su aroma,
a punto se asoma
y en venta estarán.
En compra y oferta
juntamos dinero
con muy poca plata
un vestido comprar.
Y llega la tarde,
acuden los mozos
mujeres muy bellas
se adornan con flores.

Comienza la fiesta
y suenan guitarras
los cuerpos muy sueltos
los brazos en alto
los ojos en guiños
el alba se acerca
busquemos de nuevo
virutas y leñas.
El horno se barra
paciente en espera
de fuegos y brazas,
escoba de yuyos
y chipas también.

Epílogo

Partiendo de latitudes, realidades y epistemologías diversas, este libro se dispone a examinar las políticas educativas latinoamericanas desde dentro. El proyecto es ambicioso y, sin embargo, el resultado es orgánico. La experiencia de lectura es rica porque los autores no sólo demuestran una vasta experiencia como investigadores y educadores, sino que no escatiman ni esconden su compromiso con la polifonía latinoamericana. Si bien queda claro que los desafíos introducidos capítulo a capítulo deben ser contemplados dentro del contexto particular de cada país, la urgencia por atender a los rasgos interculturales —dentro y fuera del aula— supera las fronteras. El alcance de la problemática que se discute es regional y nos convoca a latinoamericanos y latinoamericanistas. El libro da cuenta de las limitaciones (y aberraciones, en algunos casos) de la historiografía respecto a la interculturalidad regional. Pero no se detiene allí, sino que avanza hacia lo pragmático, lo concreto, lo tangible. Los autores observan y denuncian—sincrónica, algunos, y diacrónicamente, otros— qué se ha hecho hasta el momento para visibilizar y defender el rasgo intercultural de nuestras aulas y, por extensión, de nuestras sociedades; y cuán apremiante es crear y promover políticas informadas, responsables y a la medida de cada escenario para saldar deudas históricas y reconocer, de una vez por todas, el rico componente pluricultural de nuestras naciones.

Sofía Masdeu³²
Paysandú, Uruguay

³² Sofía Masdeu es candidata doctoral en la Universidad de Yale, donde también obtuvo su maestría. Es licenciada en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (Uruguay). Sus áreas de investigación incluyen la literatura latinoamericana moderna y contemporánea; las olas migratorias de los siglos XIX y XX; los estudios indigenistas, los estudios de colonización de colonos, los genocidios en el Río de la Plata; y las crónicas de viaje del siglo XVI. Sus publicaciones más recientes han aparecido en las revistas arbitradas *Bulletin of Hispanic Studies*, *Journal of Lusophone Studies*, *Aethlon: The Journal of Sport Literature* y en el periódico la diaria.

Palabras Finales³³

Premio Nobel a la Mujer Afroindígena

La vida de Gabriela puede contarse de muchas maneras, pero hay una que durante demasiado tiempo quedó relegada: la de una mujer afroindígena que enseñó, escribió y resistió desde una identidad que no encajaba en los moldes de su época. Más que una figura lejana consagrada por premios, fue una mujer que habitó su origen con tensión, lucidez y una profunda conciencia de pertenencia. Nació en 1889 en Vicuña (Chile), en un territorio donde la cordillera, los valles y la memoria ancestral convivían en silencio.

Allí creció entre relatos, carencias y afectos, en una familia marcada por la ruralidad y el mestizaje. Aunque durante décadas se intentó presentar su origen como difuso o neutral, hoy sabemos que su historia estaba tejida por raíces diaguítas, ligadas al clan Huanchicay, y por una línea afrodescendiente que provenía del valle del Huasco. Esa herencia no fue un detalle: fue una marca profunda, aunque muchas veces negada por la sociedad que la rodeaba. Desde niña, su relación con el mundo estuvo mediada por la observación y la sensibilidad. No fue criada para destacar en los espacios oficiales, sino para sobrevivir en un entorno donde el acceso a la educación era limitado y donde el origen social y racial condicionaba las oportunidades. Sin embargo, encontró en la enseñanza una forma de afirmarse. Su hermana mayor, Emelina, fue clave en ese camino, mostrándole que educar podía ser también un acto de transformación. A los quince años comenzó a trabajar como ayudante en una escuela rural.

No tenía títulos formales ni respaldo institucional, pero sí una convicción clara: enseñar era una forma de dignificar la vida. En aulas precarias, muchas veces en condiciones adversas, desarrolló una pedagogía que no separaba el conocimiento de la experiencia. Para ella, educar no era imponer contenidos, sino reconocer al otro, especialmente a los niños y niñas más invisibilizados. Su identidad afroindígena, aunque no siempre nombrada explícitamente en el espacio público, se filtraba en su mirada. Sabía lo que significaba estar al margen. Sabía lo que implicaba crecer en

³³ Historia de vida presentada en el certamen Maestra Ilustre, en la Mesa 5. Maestras Afroindígenas, del IX “Coloquio de Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, africanas y Afrodescendientes”, en el Congreso de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, 2026.

un país donde lo indígena y lo negro eran relegados o directamente borrados. Por eso, su relación con la infancia fue distinta: no idealizada, sino profundamente ética. Veía en los niños indígenas no solo vulnerabilidad, sino también una continuidad cultural que debía ser respetada. Su camino no fue fácil. Cuando intentó ingresar a la Escuela Normal de La Serena, fue rechazada. No solo por razones académicas, sino también por prejuicios hacia su forma de pensar y escribir. Sus textos fueron considerados inapropiados, incluso peligrosos. En ellos ya aparecía una voz que no obedecía a las normas establecidas, una voz que incomodaba porque no se ajustaba a lo esperado de una mujer de su contexto.

Lejos de rendirse, buscó otras vías. En 1910 logró validar sus conocimientos en Santiago y obtuvo el reconocimiento como maestra. Desde entonces, recorrió distintas ciudades de Chile, adaptándose a realidades diversas. En cada lugar dejó huella, no solo por su trabajo pedagógico, sino por su forma de entender la educación como un acto profundamente humano. En Temuco, por ejemplo, coincidió con un joven Pablo Neruda. Más que una simple colega, fue una figura formadora, alguien que le abrió horizontes literarios y lo conectó con una tradición más amplia. Este episodio revela otra dimensión de Gabriela: la de mentora, la de mujer que impulsa a otros, incluso cuando su propio reconocimiento aún era incierto. Mientras enseñaba, también escribía. Sus primeros textos circularon en periódicos locales, y poco a poco su voz comenzó a ser escuchada. Pero no era una voz complaciente. Sus poemas hablaban de dolor, de pérdida, de amor y de tierra, siempre desde una sensibilidad que desbordaba los moldes tradicionales. Cuando en 1914 ganó los Juegos Florales con los “Sonetos de la Muerte”, no solo obtuvo un premio: irrumpió en un espacio que no estaba pensado para ella. Con el tiempo, su obra cruzó fronteras. En 1922 publicó *Desolación*, libro que la posicionó internacionalmente. Ese mismo año viajó a México, invitada por José Vasconcelos, para participar en un proyecto educativo. Allí encontró un entorno donde la discusión sobre identidad, mestizaje y cultura era más abierta. Sin embargo, su visión no nació en México: ya estaba en ella, en su historia, en su sangre. Durante las décadas siguientes, su vida se volvió itinerante. Ejerció como diplomática, dio conferencias, participó en redes intelectuales. Pero incluso en esos espacios, donde era reconocida, su identidad seguía siendo leída de manera parcial. Se la celebraba como poeta, pero no siempre se comprendía la raíz de su pensamiento. En su escritura, la tierra aparece constantemente. No como paisaje decorativo, sino como entidad viva. En textos como *Poema de Chile*, construye un recorrido donde la voz poética dialoga con un niño diaguita, recorriendo el país

desde una mirada profundamente arraigada en lo originario. Esta obra no es sólo literaria: es una afirmación de pertenencia. Su vida personal estuvo marcada por pérdidas dolorosas, como la muerte de su sobrino Yin Yin. Estas experiencias no la alejaron de su compromiso, pero sí profundizaron su mirada. Su escritura se volvió más introspectiva, más densa, más consciente de la fragilidad humana. En 1945 recibió el Premio Nobel de Literatura. Fue un momento histórico, pero también complejo. Por un lado, significó el reconocimiento máximo a su obra; por otro, consolidó una imagen que, en ciertos aspectos, simplificaba su identidad. Fue presentada como una figura universal, pero muchas veces despojada de sus raíces más incómodas para el relato oficial. Aun así, nunca abandonó su posición crítica. Habló de América Latina como una “América morena”, defendió a los pueblos indígenas y denunció las desigualdades. Cuando interpeló a líderes internacionales para pedir mejores condiciones para los “indiecitos” de América, no hablaba desde la distancia, sino desde la cercanía de quien se sabe parte. Murió en 1957, en Nueva York, lejos de su valle. Pero su historia no terminó allí. Con el tiempo, nuevas investigaciones comenzaron a reconstruir su genealogía, a nombrar lo que antes se ocultaba.

Hoy, su figura puede ser entendida en toda su complejidad: no sólo como poeta, sino como mujer afroindígena, maestra, pensadora y testigo de un continente que aún lucha por reconocerse. Contar su vida desde este lugar no es un gesto simbólico. Es un acto de justicia histórica. Porque Gabriela no fue sólo una voz universal: fue también una mujer que llevó en su cuerpo y en su obra la memoria de pueblos que durante siglos fueron silenciados. Y en esa memoria, su palabra sigue viva.

Victor Díaz Esteves
Huincacara, La Araucanía, Chile
23 de abril de 2026.



El presente libro se erige en una comunidad de autoras y autores de América Latina que piensan críticamente el imaginario de los territorios de Abya Yala y deciden aportar sus reflexiones a partir de experiencias locales. En la actualidad, la EBI (Educación Bilingüe Intercultural) o la Educación Intercultural -como categoría de análisis-, han sido parte académica en la dinámica de las sociedades que mutan de forma sistemática apropiándose de nuevas concepciones, ante el rigor de los cambios sociales que emergen desde las calles y las resistencias: rurales y urbanas de nuestra región, pidiendo a gritos la visibilización de personas campesinas, obreras y estudiantiles, cuyos derechos han sido postergados o simplemente anulados ante la hegemonía eurocéntrica, neoliberal y capitalista a ultranza.

www.ariadnaediciones.cl

