Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIPE-UNESCO Buenos Aires
Oficina para América Latina

unicef

ESTADO DEL ARTE
DE LA INVESTIGACIÓN
A LA POLÍTICA

Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina Estado del arte (2015-2020)

Silvina Corbetta

Enero 2021

Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminador en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra "hombres" para referirse a un conjunto de seres humanos. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamientos léxicos en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de distintos géneros, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todas las personas.

Esta investigación fue realizada por Silvina Corbetta y contó con la asistencia de Lucía Nosseinte.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IIPE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2021 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2021

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open- access/terms-use-ccbysa- sp).

La serie de documentos *Estados del Arte de investigaciones de políticas educativas* se inscribe en el marco de las actividades del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, cuya misión consiste en fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente con el proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). El SITEAL es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa y de la primera infancia en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos que sistematizan e interpretan dicha información para su seguimiento.

El objetivo de los *Estados del Arte* es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores, documentos que sistematicen y analicen investigaciones sobre ciertos temas relevantes para la planificación y gestión de la política educativa. A través de este tipo de estudio se intenta generar conocimientos útiles, con la finalidad de identificar y resumir el nivel de desarrollo de cada tema, reconociendo dimensiones, categorías y focos, así como también los puntos de disidencia, las constantes, las tendencias y los desafíos actuales que emergen en cada caso. El propósito de estos estudios es aportar a la comprensión del tema seleccionado y, al mismo tiempo, enriquecer el debate educativo.

Lo que se espera es que, mediante sus distintos ejes, esta serie de documentos funcione como un conjunto de estudios que faciliten la traducción del conocimiento producido por el mundo académico hacia el campo de la política pública.

Contenido

1. Introducción....6

2. Marco de referencia....8

3. Algunas breves consideraciones sobre la particularidad del campo de estudio....11

4. Los temas problemas en las producciones sobre las políticas educativas en el campo de la interculturalidad....13

5. Aportes de las investigaciones en el campo....23

5.1. Planes y programas dirigidos a los otros étnicos y a la totalidad de la población en los distintos niveles educativos....24

5.2. Avances y persistencias de brechas educativas en los indicadores sobre la situación de pueblos indígenas y afrodescendientes....26

5.3. Los obstáculos que hacen persistentes las brechas educativas en desmedro de los otros étnicos....28

5.4. La situación de las lenguas, sus hablantes y las políticas lingüísticas....31

5.5. Formación docente inicial y continua....32

5.6. Planteles docentes: contrataciones, calificaciones y asimetrías....35

5.7. Currículum....37

5.8. Materiales educativos 42

5.9. La divisibilidad de derechos indivisibles: el derecho a la educación y los derechos a la tierra y el territorio 45

5.10. Participación 48

5.11. Áreas de vacancia en los estudios sobre las políticas públicas educativas 53

6. Recomendaciones 55

7. Bibliografía 63

8. Anexo 75

Cuadro I. Selección de enunciados acerca de la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes según instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y subregionales 75

Cuadro II. Enunciados que refieren a medidas educativas dirigidas a la totalidad de los estudiantes de los sistemas educativos de los países miembros según principales instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y regionales 76

Cuadro III. América Latina (8 países): Población Indígena, lenguas originarias y políticas lingüísticas 78

1. Introducción

Desde sus orígenes en América Latina, la asociación entre política educativa e interculturalidad ha estado fundamentalmente asociada a la educación destinada a los ***otros étnicos*** (Corbetta, 2020). Tal asociación, si bien asumió la obligación estatal de garantizar los derechos educativos para que pueblos indígenas y afrodescendientes tuvieran una educación para sí –en clave de su lengua y su cultura–, no deja de interpelar sobre el verdadero alcance que la interculturalidad debiera tener, en tanto proyecto de sociedad ***otra*** apoyada en ***otros*** principios políticos, económicos, éticos y epistémicos (Walsh, 2009).

La vulneración de los derechos que pueblos indígenas y personas afrodescendientes sufren histórica y sistemáticamente –en todas las dimensiones de los citados principios- interroga sobre la existencia (o no) de acciones estatales concretas y efectivas destinadas a desestabilizar las posiciones y relaciones asimétricas y coloniales que operan en nuestras sociedades (Corbetta, 2016a). Las políticas educativas en materia de interculturalidad están llamadas no solo a garantizar, por parte del Estado, una educación que les asegure sus derechos en su lengua y su cultura, sino a permear la totalidad de los sistemas educativos para influenciar a los sectores blanco/criollos y mestizos. Posibilitar procesos que desactiven la trama de relaciones de desigualdad, subalternidad y de persistente racismo implica indefectiblemente que sectores no indígenas y no afrodescendientes sean sujetos pedagógicos de esas políticas.

Lo aquí expuesto implica, por parte de los Estados, la necesidad de generar iniciativas en una doble vía: por un lado, una educación pertinente y de calidad para pueblos indígenas y personas afrodescendientes, en tanto modalidad, modos, reglas, orientaciones, y formatos institucionales que los sistemas educativos propician para garantizar la educación a esos sectores

(Educación Intercultural Bilingüe, sus variantes y/o la Etnoeducación)[1] y por otro, medidas efectivas para interculturalizar la totalidad de los sistemas educativos (Educación Interculturalidad para todos y todas). La Educación Intercultural Bilingüe y la Interculturalidad para todos y todas constituyen dos modos complementarios para procesar la pluriculturalidad o pluralidad étnica de las sociedades latinoamericanas. Los Estados dispuestos a construir sociedades inclusivas y democráticas, que pretendan un horizonte sin racismos ni jerarquías, debieran hacer convivir ambos modos de interculturalidad en sus sistemas de educación (Corbetta, 2020; Corbetta, et.al., 2018).

Estrictamente, el propósito de este artículo es la sistematización de los ***principales núcleos temáticos y problemáticos*** que actualmente transitan las acciones estatales en el campo que intersecta la educación y la interculturalidad en América Latina, y que son parte de las agendas de investigación[2]. Tal iniciativa tiene como fin apoyar con conocimiento actualizado a los equipos técnicos de gobierno para atender los principales retos en términos de la planificación y gestión de la política educativa. Por cierto, el trabajo también está orientado a investigadores y docentes que se desarrollen en este campo y busquen un acceso ágil a las principales problemáticas que los estudios están detectando en la materia.

Con base en el citado propósito y con foco fundamentalmente en la producción académica de los últimos cinco años (2015-2020), se han identificado los grandes temas presentes en las agendas de investigadores y se ha profundizado en aquellos aspectos o dimensiones más relevantes que los atraviesan. El corpus documental lo constituyen estudios panorámicos, en su mayoría producciones provenientes de organismos del sistema de Naciones Unidas, y estudios de corte fundamentalmente

1 Según los países, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) puede tener variantes enunciativas, en función de los contextos. Sin embargo, deberán observarse puntualmente las diferencias en el marco del actor que planifica y gestiona esos modos de garantizar la educación destinada a pueblos indígenas y afrodescendientes. Más adelante se puntualizará sobre las citadas diferencias.

2 No es parte de los objetivos generales de este trabajo detenerse en los avances normativos de los países de la región, eso ha sido ya analizado en un trabajo antecedente (Corbetta et al., 2018).

etnográficos, también llevados a cabo por investigadores en y sobre diferentes países de la región.

El trabajo se organiza en cuatro secciones y un apartado final de recomendaciones. En la **Sección 2**, se expone un marco de referencia resultado de la convergencia de tres enfoques: de derecho, de la interculturalidad crítica y de perspectiva de interseccionalidad. En la **Sección 3** se propone una batería de seis consideraciones que ayuden a comprender el campo de trabajo, en materia de enunciaciones, enfoques y particularidades. En la **Sección 4** se realiza una ***composición de temas problemas*** a partir de sistematizar los núcleos temáticos y problemáticos que alojan las producciones referidas a las políticas educativas que pertenecen al campo de la interculturalidad. Se clasifican las obras, las tendencias metodológicas en el tratamiento de los temas, el tipo de estudios y las fuentes a partir de las cuales se construye la información. En la **Sección 5**, el trabajo se detiene en los principales resultados que están arrojando los estudios sobre políticas educativas e interculturalidad, haciendo foco en una serie de datos relevantes sobre planes y programas; logros y brechas educativas; obstáculos que sostienen las brechas; lenguas indígenas, hablantes y políticas en la materia; contratación docentes y formación docente; currículum; materiales educativos; el derecho a la educación y el derecho a la tierra y el territorio como "derechos divisibles"; la participación comunitaria en el diseño de las políticas y la identificación de algunas áreas de vacancia en la materia de estudio. Finalmente, se exponen, en la **Sección 6**, una serie de **Recomendaciones**, con base en los principales hallazgos en materia de retos y desafíos.

2. Marco de referencia

El presente estado del arte pone en diálogo los corpus teóricos conceptuales de tres grandes marcos referenciales, los cuales han sido ya sistematizados para un trabajo antecedente de mayor extensión (Corbetta, Bonetti, Bustamante y Vergara Parra, 2018). En primer lugar se asume

el ***enfoque de derechos*** bajo la obligación que le compete a los Estados de garantizar la educación a pueblos indígenas y afrodescendientes, a partir de la adhesión a instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y/o regionales: el Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales Número 169 (OIT, 1989); la Declaración y el Programa de Acción de Durban, en el marco de la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia (ONU, 2001); la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007); la Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (2002) –de corte subregional, que alcanza al Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y la República Bolivariana de Venezuela–. Cabe subrayar dos observaciones que se desprenden de la sistematización de instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y/o regionales: (i) que la mención explícita a la noción de ***interculturalidad*** asociada a la educación aparece únicamente en la Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (2002) y (ii) que la enunciación de medidas educativas dirigidas a la totalidad de alumnas y alumnos del sistema educativo aparece solo contemplada en el Convenio 169/1989 (OIT) y en la ya citada Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (2002) (véanse los resultados de la sistematización en el cuadro A. I y II en el anexo de este artículo).

En segundo lugar, se toma como marco de referencia la ***interculturalidad crítica*** (Tubino, 2005) ***como un enfoque para el abordaje de políticas públicas.*** Esto requiere realizar el esfuerzo de diferenciación entre las denominadas políticas educativas de ***interculturalidad funcional,*** es decir ***funcionales*** al Estado-nación y a los sectores hegemónicos blanco-mestizo y criollo, y las de ***interculturalidad crítica,*** que pretenden socavar el núcleo duro del racismo y la desigualdad estructural. El citado abordaje viene resultando uno de los marcos teóricos y conceptuales más fértiles para asumir una doble tarea de interpelación a los Estados. Por un lado, sobre la efectivización (o no) de los derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes y, por otro, sobre las acciones concretas destinadas a interculturalizar las políticas públicas en general y las educativas en particular. Esto último implica el desarrollo de medidas

destinadas a toda la población que estén dirigidas a la desactivación de procesos coloniales de producción de la diferencia cultural (Balandier, 1973). Se asume aquí que la pluriculturalidad de lenguas y culturas –que sistemáticamente han sido víctimas del racismo, la desvalorización, los etnocidios y los epistemicidios– (Baronnet y Morales, 2018) no puede ser simplemente reconocida como parte de las políticas de la tolerancia, sino que debe ser reposicionada en paridad de condiciones frente a la racionalidad occidental, lo cual implica un fuerte proceso de descolonización de los sistemas educativos.

En tercer lugar, se toma como marco de referencia el ***enfoque de interseccionalidad*** (Brah y Phoenex, 2004; Crenshaw, 1989). Tal perspectiva permite observar las problemáticas como resultantes de un entretejido complejo de desigualdades que se asocian a la raza/etnia, clase, sexo/género, territorio, ciclo de vida, entre otras. Estas dimensiones muy a menudo se potencian entre sí en su entrecruzamiento y se constituyen en un patrón de desigualdad social que impacta especialmente en determinados grupos poblacionales, como las mujeres indígenas y las afrodescendientes. ***La matriz de la desigualdad social en América Latina*** (CEPAL, 2016) resulta una obra de referencia para que las acciones estatales aborden simultáneamente, en el diseño de las políticas, las desigualdades históricas que se intersectan sobre un mismo grupo poblacional. De no mediar intervención, se consolida el núcleo duro de las asimetrías y se aleja la posibilidad de la construcción de sociedades inclusivas, justas y democráticas.

Estos grandes marcos referenciales, puestos a dialogar, interpelan lo establecido mientras operan a partir de un horizonte deseado. La compleja multidimensionalidad de las desigualdades históricas (CEPAL, 2016), que atraviesan fundamentalmente a sectores indígenas y afrodescendientes (desigualdades de tipo socioeconómico, de sexo y género, étnicas y raciales, de lenguas; desigualdades asociadas al ciclo de vida; desigualdades territoriales entre zonas urbanas y rurales y entre regiones de cada país; entre otras) implica el ejercicio de un enfoque intercultural crítico de políticas que alcancen a la educación y vayan "más

allá de lo educativo" (Moya, 2009). El goce de los derechos humanos en paridad de condiciones entre los componentes societales y la plena interdependencia y la indivisibilidad del derecho a la educación con otros derechos (derecho a la tierra y el territorio, a la consulta previa, libre e informada, a la visibilidad estadística, a la salud, a las economías y autonomías productivas, etc.) le reclaman al Estado interculturalizarse o interculturalizar las políticas públicas, desde un horizonte de interculturalidad crítica; es decir, explicitar primero las condiciones de desigualdad persistente para desde allí reconstruir las sociedades desde ese otro "proyecto ético-político de acción transformativa y democracia radical" (Tubino, 2005).

3. Algunas breves consideraciones sobre la particularidad del campo de estudio

Previamente a identificar los principales temas problemas que arrojan las investigaciones en el ámbito de estudio se explicitan algunas consideraciones que caracterizan o dan particularidad al campo en sí mismo. Una primera consideración a subrayar es que, en América Latina, el uso de la noción de interculturalidad ha estado desde su origen asociado al campo educativo y a los movimientos sociales (Walsh, 2009). Especialmente, a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a los pueblos indígenas. De este modo, lo intercultural (en la EIB) nace relacionado a una modalidad educativa de vía única, lo que ha significado quedar reducida a "una modalidad dirigida a los pueblos indígenas o a otros grupos étnicos, donde también se incluyen o se pueden incluir los pueblos afrodescendientes" (Corbetta, 2020).

Una segunda consideración es que la noción de interculturalidad ingresa a la agenda de las políticas públicas en América Latina a través de las políticas educativas (Corbetta et al., 2018; Corbetta, 2016a; 2016b; López, 2019; Walsh, 2009) y son las agendas de las políticas educativas las que más siguen trabajando en la región en materia de

interculturalidad (López, 2019). Si nos retrotraemos a sus inicios como política estatal, entre los países pioneros figura Perú, que a través de la Reforma Educativa durante la década de 1970 implementó, en 1972, la primera política nacional de educación bilingüe y oficializó en 1975 el quechua, mientras daba inicio –en las zonas andinas y amazónicas del país– a proyectos de educación bilingüe (López, 2019).

Una tercera consideración tiene que ver con el uso de la noción de multiculturalidad. En este caso debe subrayarse que, si bien ha sido empleada en nuestra región, las nociones a las que más se ha recurrido en la literatura han sido las de pluriculturalidad o plurietnicidad, las cuales aparecen reflejadas en las cartas magnas de los países, en las instituciones y en el corpus normativo en materia de leyes educativas y lingüísticas (Corbetta et al., 2018).

La cuarta consideración refiere al alcance descriptivo, pero no crítico, de la noción de pluriculturalidad y/o plurietnicidad. Ambas manifiestan una situación de hecho de las sociedades latinoamericanas y son una condición para la interculturalidad. La literatura observa que la pluriculturalidad o pluralidad étnica no pretende introducir una perspectiva crítica ni orientar políticas que estén dirigidas a cambiar las relaciones sociales jerárquicas existentes en las sociedades latinoamericanas (Walsh, 2009) sino que pretende simplemente describirlas.

La quinta consideración se refiere al modo de gestionar esa pluriculturalidad. Como se sostuvo en el marco de referencia de este artículo, esa pluriculturalidad puede ser tratada desde la interculturalidad funcional, entendida ésta como políticas de la tolerancia o políticas destinadas a grupos específicos, o ser interpelada desde la interculturalidad crítica, enfoque que asume que tal sociedad intercultural no existe en la actualidad, que es una construcción en conflicto y que tal proyecto implica desactivar asimetrías bajo otras condiciones socioeconómicas, políticas, filosóficas, epistémicas, etc. (Tubino, 2005; Walsh, 2009).

Una sexta y última consideración se refiere a la relación entre la investigación, los investigadores y las políticas educativas en el campo de la interculturalidad. Luis Enrique López e Inge Sichra (2016), en el texto ***Indigenous Bilingual Education in Latin America***, sostienen que en América Latina resulta difícil escindir la investigación de la implementación de la EIB como política pública. Observan que quienes investigan a menudo son activistas de la EIB y participan en varias etapas de implementación de esa política. A esto debe sumarse, según los mismos autores, la casi inexistencia –con algunas excepciones (Brasil y México) – de subsidios oficiales destinados para la investigación sobre el campo de esas políticas educativas.

4. Los temas problemas en las producciones sobre las políticas educativas en el campo de la interculturalidad

Desde los años ochenta y noventa se vienen incrementando fuertemente los debates en la región en torno a las políticas de educación destinadas a los ***otros étnicos*** (Corbetta et.al., 2020). Un recorte con base en la literatura producida durante los últimos cinco años permite observar al menos nueve ***temas problemas*** instalados en las agendas de investigación en materia de políticas educativas e interculturalidad. Cabe resaltar que esta batería de temas problemas es resultado de un ejercicio de sistematización de los principales núcleos temáticos que surgen de esas producciones, pero que responden a una composición enunciativa propia. Por otra parte, el orden de aparición de los citados temas problemas no responde al grado de relevancia o peso sino más bien a una organización por asociatividad temática que permite cierta secuencialidad. Finalmente, señalar que el corpus bibliográfico de este estado del arte se compuso de más de 35 obras, entre las cuales existen producciones provenientes del Sistema de Naciones Unidades, con cierta diversidad de fuentes (primarias y secundarias) y datos (cuantitativos y cualitativos), aunque de principal presencia de estudios panorámicos y otras investigaciones, con mayor prevalencia de estudios etnográficos, con base de análisis de estudios de casos.

Un primer tema problema resulta de ***la polisemia que el término interculturalidad guarda*** en el campo de la política pública en general y de la educativa en particular. Tal situación desencadena entre las investigaciones una fuerte preocupación sobre la necesidad de delimitar el alcance de la noción antes de ingresar al análisis puntual de las políticas (Corbetta, 2015). Esto lleva a los investigadores a retomar continuamente el clásico texto de Fidel Tubino (2005) para insistir en delimitar las diferencias sustantivas entre interculturalidad funcional e interculturalidad crítica en educación y, desde allí, interpelar a los Estados por la situación de la educación destinada a pueblos indígenas y afrodescendientes, y sobre las acciones concretas para transversalizar el sistema educativo con el enfoque. Este tipo de preocupaciones no es potestad solo de las investigaciones de corte etnográfico en la región (Corbetta, 2019; De Souza, 2019; Mendoza Mendoza y Sanhueza Henriquez; 2016) sino que está presente en las investigaciones de tipo panorámico, donde se incluyen una diversidad de países y de dimensiones dirigidas a construir conocimiento comparado e identificar logros y retos (Corbetta et.al, 2020; Corbetta et al., 2018; López, 2019; López y Sichra, 2016; OREALC/UNESCO, 2017b; 2019; Varela y Lapique, 2019).

Luis Enrique López (2019), en su texto ***Interculturalidad y políticas públicas en Latinoamérica,*** ubica el debate más bien en la gestión gubernamental de la dicotomía conflicto-armonía y en la perspectiva de nación única que tomaron los Estados al momento de constituirse como tales. La creciente demanda indígena, que interpela esa construcción decimonónica de Estado, ha llevado a que los actuales sectores hegemónicos transiten hacia una especie de ***aggiornamento*** del antiguo concepto hegemónico de mestizaje cultural al de interculturalidad, sin que eso implique una interpelación crítica sobre las relaciones de jerarquías que reproducen. Más bien, dirá López, los Estados han asumido la interculturalidad como "el ropaje contemporáneo de ese mestizaje asimétrico que marcó nuestro devenir republicano" (López, 2019, p. 14).

Un segundo tema problema, muy asociado al anterior, puede definirse como la preocupación sobre ***cuáles son los sujetos pedagógicos de la***

educación intercultural y los efectos que esto genera sobre la totalidad de los sistemas. La literatura producida en la región viene mostrando que la mayoría de las acciones asociadas a la educación intercultural poseen como sujeto pedagógico a niños y adolescentes pertenecientes a pueblos indígenas y/o afrodescendientes, y son muy pocos los Estados o las intervenciones de los Estados dirigidas a interculturalizar al componente no indígena o no afrodescendiente (Corbetta et al., 2018; Hecht, 2015; 2019; López, 2019; Mendoza Mendoza y Sanhueza Henríquez, 2016). La noción de interétnico y/o de otro étnico señala en la literatura una perspectiva crítica frente a la tendencia a concebir ***lo étnico*** solo como lo indígena y afrodescendiente (Corbetta, 2020b; López, 2019). Estas situaciones son las que han llevado a la literatura a insistir sobre el tipo de ***interculturalidad*** que las políticas reproducen en una región donde la característica, como ya fuera señalado, es la pluriculturalidad como situación de partida. En este sentido, los hallazgos en la materia siguen mostrando que ese plural se gestiona más bien desde la perspectiva de la multiculturalidad anglosajona o las políticas de la tolerancia. Es decir "no solo [debería tratarse] de reconocimiento sino también de redistribución de un conjunto de derechos sociales, económicos, políticos, civiles, culturales, ambientales" (Varela y Lapique, 2019). López (2019, p. 13-14) referirá a las actuales políticas con una batería de nociones como las de "interculturalidad asimétrica y de facto", "interculturalidad angelical" (Gasché, 2004) o "interculturalidad normativa", además de la ya mencionada interculturalidad "funcional". Aunque enunciadas de diferentes modos, todas hacen referencia a medidas que apuntan al reconocimiento cándido de las diferencias culturales dirigidas a ***un otro étnico*** sin tocar el núcleo duro del racismo, la desigualdad o la jerarquía relacional de la racionalidad imperante. Bruno Baronnet y Marta Morales (2018, p. 23) sostienen que en estos casos estamos ante un "enfoque interculturalista", en referencia a una "institucionalización discursiva de mallas curriculares diferenciadas, construidas a partir de una base conservadora y neoliberal". Esta "institucionalización de la distinción" (Métasis, 2016, citado Cárdenas Muñoz, 2019, p. 61) provoca más bien "un apartheid escolar" (Chiodi, s/f, citado de Cárdenas Muñoz, 2019, p. 61) o una educación "guetizada" (Corbetta, 2019).

Un tercer tema problema, que persiste en las agendas de investigación, es la necesidad de diferenciar ***los modos o modalidades educativas destinadas a garantizar el derecho a la educación de pueblos indígenas y afrodescendientes*** en los países. La diversidad de situaciones, naciones y lenguas cuestiona el error de hablar de "una" Educación Intercultural Bilingüe en singular y más bien exige denodados esfuerzos para diseñar políticas con pertinencia capaces de procesar la pluriversidad de casos. En este sentido, cabe sistematizar al menos tres grandes variantes dentro del campo de la educación bilingüe: las acciones gestionadas y/o administradas por el Estado, las que poseen una delegación de la administración del sistema y las que se gestionan con total autonomía. Entre la primera variante, y con plurales enunciaciones según los países y el estado de los debates, se encuentran: la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la Educación Intercultural Intracultural y Plurilingüe (EIIP) en el Estado Plurinacional de Bolivia o la Etnoeducación en Colombia, pero también en Ecuador, donde se incorpora el derecho a la educación de pueblos afrodescendientes.

La segunda variante está asociada al grado de autonomía que las organizaciones indígenas tienen para la administración del sistema educativo que les garantiza el derecho, como el Sistema Educativo Autónomo Regional (SEAR) en las dos regiones autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, o el Sistema de Educación Intercultural Propia (SEIP), también en Colombia, donde –si son aceptadas las propuestas de las organizaciones indígenas– se les delega la administración de la educación en sus territorios. Finalmente, la tercera variante se compone de políticas educativas diseñadas y gestionadas ***desde abajo hacia arriba*** por organizaciones de base movimientos indígenas que se enuncian como "educación propia (Colombia), educación autónoma (Chiapas, México)" (López, 2014, citado en López, 2019, p. 78), simplemente educación escolar indígena o educación palenquera (Brasil) (de Souza, 2019), o bien "educación con el nombre propio de un pueblo, como es el caso de la educación maya, que surge de Guatemala, producto de la desafección con el modelo y las estrategias gubernamentales de EBI" (López, 2014, citado en López, 2019, p. 78).

El citado tema problema está en estrecha vinculación con el cuarto, que posee un alto grado de criticidad y cuestiona el corazón de las políticas educativas en sus modos y/o modalidades: ¿es política ***para***, política ***con*** o política ***po***r los pueblos indígenas? Esta situación hace parte de la interpelación sobre el diseño y ejecución de las misma, lo cual es extensible al resto de los ámbitos de las políticas públicas. Así, el ***grado de participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la planificación y gestión de las políticas públicas en general, y en particular,*** son parte de los temas de agenda (Baronnet, 2018; 2017a; Castillo Sanchez, Fuenzalida Orellana, Hasler Sandoval, Sotomayor Echeñique, Allende Gonzalez, 2016; De Souza, 2019; López, 2017; 2019; Rodríguez Cruz, 2017; 2018; Serrudo, 2018; Varela y Lapique; 2019).

Un quinto tema problema en agenda está asociado ***al grado de avances y persistencias de brechas educativas en los indicadores sobre la situación de pueblos indígenas y afrodescendientes***. Existe un corpus de trabajos que, pese a la dificultad de hallar datos estadísticos comparables con una cobertura significativa, ha avanzado en construir información panorámica, con base en un número de países que, aunque limitados, permite analizar logros, desigualdades en materia educativa y barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia de la niñez y adolescencia en los sistemas básicos de educación. En todos los casos, los citados estudios incluyen análisis de información estadística con base en fuentes secundarias (Corbetta et al., 2018; Del Pópolo, 2017; OREALC/ UNESCO, 2019; 2017a; Rangel y Del Pópolo, 2017).

Un sexto tema problema de la agenda de investigación refiere al ***alcance de las políticas de educación intercultural bilingüe***. Dicho alcance podría clasificarse en ***geográfico, según nivel educativo*** y un tercero, muy asociado al siguiente tema problema, ***de contenidos***. En cuanto al alcance ***geográfico***, la producción académica viene alertando sobre el error de continuar asumiendo a la población indígena como población rural. Son varios los estudios antecedentes que sostienen la tendencia a la urbanización de estos grupos (Baronnet, 2018; CEPAL, 2014; Corbetta, 2017; Corbetta et al., 2018; Corbetta y Rosas, 2017; de Souza, 2019;

Del Pópolo, 2017; del Val y Sánchez, 2019; Hecht, 2015; López, 2019; López y Sichra, 2016; Mendoza Mendoza y Sanhueza Henriquez, 2016; Rodríguez Cruz, 2017; 2018; Tuaza Castro, 2016). México, por cierto, aparece como uno de los países de la región que presenta mayor movilidad hacia las zonas urbanas y las fronteras internacionales (del Val y Sanchez, 2019). No obstante, aun cuando la presunción de la ruralidad fuera cierta, la cobertura de la EIB sigue siendo limitada en los propios territorios indígenas (López, 2019). Incluso, en el caso de Ecuador, estudios antecedentes muestran el retroceso en la cobertura a partir de la unificación y cierre definitivo de establecimientos escolares (Cárdenas Muñoz, 2019; Rodríguez Cruz, 2017; 2018; Tuaza Castro, 2016) en pos de la estatización llevada adelante durante el decenio 2007-2017 (López y Sichra, 2016).

En cuanto al alcance en materia de ***cobertura de los niveles educativos obligatorios***, la producción académica está mostrando que la EIB se implementa, fundamentalmente, en la educación primaria, siendo escasa la cobertura a nivel de la secundaria (Corbetta et.al., 2018; Hecht, 2019; López, 2019). Tomando el caso guatemalteco, por ejemplo, Luis Enrique López (Hernández, 2016; López, 2019) definió el modelo intercultural de educación como de transición temprana. Con una obligatoriedad circunscripta al primer, segundo y tercer grado del primer ciclo. El citado sociolingüista afirma que el Estado "tolera la lengua indígena hasta donde sea posible, hasta lo suficiente" pero luego continúa enseñando solo castellano en los siguientes grados académicos. "No hay un desarrollo continuo del L2[3], y sin ello, no se construye respeto" (Hernández, 2016, s/p). Por otra parte, desde hace unos pocos años ingresó a la agenda de los investigadores la preocupación por conocer la cobertura en el nivel superior (CEPAL, 2014, citado en Corbetta et al., 2018; 2017a; Guaymás y Mato, 2016; Hecht, 2019; Mato, 2012; 2008, citado en Corbetta et al., 2018)

La intersección entre la restricción del alcance geográfico y del nivel educativo desencadena una exclusión que sigue impactando a lo largo

3 Refiere a la segunda lengua. En este caso, a la lengua indígena.

de las potenciales trayectorias educativas de los estudiantes indígenas. Rita Gomes do Nascimento –en el trabajo titulado ***Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas*** (PROLIND)– muestra los efectos de esto a partir de la escasa presencia de indígenas en las universidades y de otras Instituciones de Educación Superior (IES). El citado estudio revela, para el caso de Brasil, que "quienes accedieron a la educación superior asistieron [en su mayoría] a la escuela secundaria en escuelas no indígenas (...) fuera de sus comunidades rurales (...) la mayor escolaridad entre los pueblos indígenas se da en el contingente de indígenas urbanos" (2016, p. 155, traducción propia).

Finalmente, al analizar el alcance a nivel de ***contenidos*** se observa cierta tendencia a gestionar la interculturalidad y el bilingüismo limitados a la enseñanza de la lengua (López, 2019; López y Sichra, 2016). Con base en un diagnóstico en la región, la OREALC/UNESCO (2019, p. 60) enfatiza que "los conocimientos indígenas no pueden ser confinados a la enseñanza de la lengua o a la alfabetización en lenguas indígenas". En esta línea, por ejemplo, un estudio de casos realizado en Chile, por Silvia Castillo Sánchez et al. (2016, p. 412), evidenció que la enseñanza del mapudungun no puede separarse de la enseñanza de la cultura mapuche, dado que "los elementos centrales de la lengua son precisamente aspectos de la cultura que son difícilmente transmisibles sin esta". Por ende, tan relevante como saber el idioma, por ejemplo, es que los docentes tradicionales conozcan la sociedad mapuche, su historia y vida cotidiana. Preocupa en este sentido la parcelación entre áreas del saber que responden más bien a la racionalidad occidental. Así, la enseñanza de la lengua parece haber caído más bien presa de la ***asignaturización***[4] (Torres, 2012, citado en Baronnet y Morales, 2018). No obstante, el mismo documento de OREALC/UNESCO subraya la necesaria comprensión de las lenguas como puerta de acceso para los conocimientos indígenas y el diálogo epistémico. En este sentido

4 Esto resulta coincidente con los hallazgos del trabajo de campo en las escuelas de la comunidad qom en Rosario, Santa Fe, Argentina. Allí se pudo recoger, entre los testimonios, el reclamo de los docentes idóneos (qom) y docentes criollos ante una modalidad de EIB que queda restringida a dos horas de lengua qom y dos de arte y cultura (Corbetta, 2016a).

el sistema educativo debe garantizar los derechos lingüísticos de los estudiantes, así como la inclusión de conocimientos sobre su cultura en relación dialógica.

Un séptimo tema problema, muy asociado al anterior, reúne una repetida preocupación de los estudios por ***las brechas de reconocimiento y de fortalecimiento en desmedro de los conocimientos indígenas y de las lenguas indígenas en los sistemas educativos***. La literatura (Baronnet, 2018; Castillo Sánchez et al., 2016; Hecht, 2019; Hernández, 2016; López, 2019; López y Sichra, 2016; OREALC/UNESCO, 2019; 2017a; Rodríguez Cruz, 2017; 2018) muestra que los avances en las normativas nacionales referidas a la Educación Intercultural Bilingüe, a la legislación específica sobre lenguas indígenas, así como a la institucionalización de las áreas de incumbencia en materia de formación e investigación, no están siendo suficientes para superar los históricos procesos de la sistemática subalternización de los conocimientos y de las lenguas indígenas. Los estudios ubican la causa en la interculturalidad funcional con que los Estados siguen procesando la pluriculturalidad y/o la plurietnicidad.

Un octavo tema problema está conformado por una tríada de significativa relevancia entre las preocupaciones de los investigadores: la situación de la ***formación docente y su situación contractual, el currículum y los materiales educativos***. La literatura parecería confluir en que todas las falencias de la modalidad de la educación intercultural bilingüe y de las (escasas o débiles) acciones destinadas a la interculturalización de los sistemas se explicitan en la implementación de estos tres componentes en la vida cotidiana de las escuelas. Por ejemplo, los estudios con trabajo de campo, tal el caso de Hernández (2016) para Guatemala; Baronnet y Morales (2018) para México; Castillo Sánchez et al. (2016) para Chile; Cárdenas Muñoz (2019), Rodríguez Cruz (2018) y Tuaza Castro (2016) para Ecuador; Hecht (2015; 2019) y Corbetta (2015) para Argentina, entre otros, arrojaron ciertas constantes en cuanto a las problemáticas referidas al personal de las escuelas: la desigualdad de categorías docentes según el nivel de contratación; la falta de recursos financieros y las diferencias que suelen encontrarse entre los docentes indígenas,

los mestizos y los criollos; la escasa capacitación de los docentes –en especial en lo referido a las lenguas vernáculas y al conocimiento de los pueblos– y la falta de material didáctico pertinente (Corbetta et al., 2020). En este último caso, el enfoque con el que se producen muchos de los materiales didácticos en la región resulta un punto crítico para comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Por ende, se convierte en el principal desafío a la hora de diseñar los textos base para niños, niñas y adolescentes, tanto de las modalidades propias como del sistema general de educación.

Finalmente, existe un noveno tema problema reiterativamente referido en varias investigaciones asociadas a la infancia y juventud migrantes. Algunas investigaciones se han centrado en denunciar el modo en que la migración fuera generada por el propio sistema educativo, lo referido en el sexto tema problema sobre el alcance de la cobertura. El cierre de escuelas rurales en Ecuador, por ejemplo, ha estimulado, según datos de la encuesta Alerta Educativa 2015[5] (citado en Tuaza Castro, 2016), la migración (con su grupo familiar o en soledad) desde las comunidades a cabeceras parroquiales, cantonales y a la ciudad (Tuaza Castro, 2016). En otros casos, para evitar la migración familiar, se provocan traslados diarios que generan impactos en la propia escolaridad de niños y jóvenes, tal el exagerado esfuerzo para participar de las clases a largas distancias en las ciudades. La bibliografía (Cárdenas Muñoz, 2019; Rodríguez Cruz, 2017; 2018; Tuaza Castro, 2016) refiere al impacto migratorio ocurrido a partir de 2012, cuando se cerraron escuelas pequeñas y se las fusionó con otras más numerosas en alumnos y docentes, bajo el pretexto de que

5 Refiera al “Informe de la encuesta Alerta Educativa 2015” del Proyecto Colectivos Ciudadanos por la educación.

se educaran en "unidades del milenio", con "buenos espacios, tecnología de punta, hasta buses escolares que lleguen a transportar a los niños"[6] (Tuaza Castro, 2016, p. 93). En otros casos, el traslado familiar diario suele combinar trabajo en el mercado desde horas muy tempranas y luego la asistencia a la escuela. En las escuelas urbanas receptoras, el racismo del que son presas les lleva a menudo a abandonar el ya exagerado esfuerzo para asistir. También a menudo deriva en un temprano ingreso como mano de obra en tareas de mercado o, en el caso particular de las niñas, en el trabajo doméstico. En ambas situaciones, con la secuencial pérdida de la práctica del trabajo comunitario en sus territorios de origen (Cárdenas Muñoz, 2019; Rodríguez Cruz, 2017; 2018; Tuaza Castro, 2016).

En el caso de México, la literatura se detiene en alertar sobre las necesidades de atención y "la aplicación de modelos interculturales" frente la alta migración de integrantes de pueblos indígenas a zonas urbanas, como a zonas fronterizas y agrícolas del país, colaborando en la composición de espacios de enorme diversidad cultural que son receptores de población originaria del lugar, con indígenas de otras y diferentes regiones del país, migrantes internacionales centro y/o sudamericanos y migrantes en tránsito. La bibliografía plantea la relevancia de "una política educativa nacional pertinente a las características culturales de los alumnos de sociedades culturalmente diferentes. La educación y la migración se suman al conjunto de procesos sociales (salud, medio ambiente, etcétera) que requieren de modelos interculturales o 'estrategias de relación intercultural' que respondan a las necesidades que impone la coexistencia de culturas distintas en un espacio común,

6 El texto de Luis Alberto Tuaza Castro (2016, p. 86) analiza los impactos del cierre de escuelas en las zonas rurales con base en el análisis de casos específicos. A modo ilustrativo se trae lo sucedido entre la Unidad Educativa Pompeyo Montalvo de Chismaute, que tiene 337 estudiantes, y la escuela de la Comunidad Gualipite Jatun Pampa, que posee 40 estudiantes (escuela que se fusiona a la anterior). "En esta última, el distrito propone construir la escuela del milenio. Sin embargo, los chismauteños se resisten a esta propuesta, porque consideran que es distante y perjudica a los niños. Frente a esta consideración, uno de los funcionarios del ministerio señala: ***´con GPS (Global Positioning System) nos damos cuenta que está a escasos 3 km. No entiendo, por qué los compañeros se resisten y no quieren que sus hijos vengan acá. En Jatun Pampa tendrán buenas aulas con tecnología de punta. Atrás no tienen nada, pero no entienden las ventajas***´. No obstante, el mencionado funcionario no toma en cuenta las condiciones geográficas de la zona, 3 km. Pero de empinadas laderas, los conflictos por disputas territoriales entre estas comunidades".

la cual nos plantea la necesidad de pensar la interculturalidad más allá del espacio educativo, para transitar hacia las diferentes esferas de la sociedad" (del Val y Sánchez, 2019, p. 121).

Desde otra óptica, Bruno Baronnet (2017b), al reseñar la obra ***Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración*** (Pérez Ruiz, Ruiz Lagier y Velasco Cruz, 2015), se detiene en reflejar las producciones que apuestan a darle visibilidad y dignificación a las múltiples formas de ser jóvenes indígenas en el México de hoy. "Jóvenes que quieren seguir siendo como son, pero que no quieren seguir estando como están" (Baronnet, 2017b, p. 5). Cita de ese trabajo las percepciones de los jóvenes migrantes sobre su propia condición. Entre ellos quienes son migrantes de retorno a sus lugares de origen y son "etiquetados como personas peligrosas y extrañas en su propia tierra" (p. 5). Tal situación los vulneraliza, en tanto son rechazados en sus sitios de nacimiento, como lo demuestra Iván Francisco Porraz, en Las Margaritas, Chiapas. O bien, desde la antropología social, los trabajos de Yuribi May Ek Ibarra Templos, sobre los mixtecos de segunda generación y su incorporación a las escuelas de Arvin en California. También el trabajo de Miriam Ambriz sobre los jóvenes purépechas en un barrio ubicado en la periferia de la ciudad de Guadalajara, o de Juris Tipa sobre el lugar de los estudiantes chiapanecos en el campo del consumo de música y sus procesos identitarios.

5. Aportes de las investigaciones en el campo

Con base en los temas problemas enunciados, la presente sección profundizará en algunos datos relevantes que arrojan los estudios. Así, con eje en los avances y deudas de las políticas en materia de educación e interculturalidad, se selecciona una batería de resultados que permiten obtener un estado panorámico regional sobre los planes y programas dirigidos a los ***otros étnicos*** y a la totalidad de la población en los distintos niveles educativos; las brechas en los indicadores educativos sobre la

situación de pueblos indígenas y afrodescendientes; los obstáculos que hacen persistentes esas brechas; la situación de las lenguas, sus hablantes y las políticas en algunos países; la formación docente; el currículum; los materiales didácticos; la divisibilidad de derechos que son indivisibles por definición (el derecho a la educación y el derecho a la tierra y el territorio), la participación de pueblos indígenas y afrodescendientes en el diseño e implementación de las políticas. Por último, se identifican algunas áreas de vacancia en los estudios sobre las políticas públicas educativas respecto de las que, si bien las investigaciones están señalándolas, no se observan mayores esfuerzos en la materia.

5.1. Planes y programas dirigidos a los otros étnicos y a la totalidad de la población en los distintos niveles educativos

La información recogida por CEPAL (2014) y su reactualización en la obra ***Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*** (Corbetta et al., 2018) arrojan como primer resultado una importante diversidad de planes y programas, con un heterogéneo alcance territorial (nacional/regional/local). Un segundo resultado surge de una agrupación según sus contenidos u objetivos, lo cual lleva a agruparlos en por lo menos cuatro categorías: i) los programas de rescate y uso de las lenguas; ii) los programas de formación de profesionales bilingües y de fortalecimiento de los docentes especializados en interculturalidad; iii) los programas dirigidos a formular adaptaciones curriculares orientadas al fortalecimiento de las políticas educacionales nacionales en el marco de una perspectiva intercultural, y iv) los programas para promover la incorporación de tecnologías de comunicación y de evaluación, dirigidos a reducir la brecha existente entre la población indígena y la no indígena en el acceso a los canales de comunicación globalizados. Finalmente, un tercer resultado muestra que la mayoría de dichos programas se dirigen a las personas indígenas y no a la totalidad de la población, lo cual explicita los escasos esfuerzos de parte de los Estados hacia una educación con enfoque intercultural para todos y todas.

Corbetta et al. (2018) clasifica 18 países de la región (Argentina, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, República Bolivariana de Venezuela y Uruguay) a partir de distintos agrupamientos. Por ejemplo, entre los países según los niveles educativos a los que los programas se dirigen, se identifican al menos cuatro tipos de agrupamientos, ***no excluyentes*** entre sí: i) países que poseen al menos una iniciativa con acciones dirigidas a ***todos*** los niveles educativos independientemente de su obligatoriedad (Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela); ii) países que poseen al menos una iniciativa que integra preescolar, primaria y secundaria (Argentina, Colombia y el Estado Plurinacional de Bolivia, de los cuales este último implementa al menos dos de los programas existentes con ese alcance); (iii) países que poseen programas dirigidos específicamente a preescolar (Chile); y (iv) países con acciones dirigidas a la educación superior (son al menos ocho los países mencionados: Argentina, Chile, México y Perú con al menos una iniciativa cada uno; Colombia y Ecuador con al menos dos iniciativas; el Estado Plurinacional de Bolivia, con al menos tres; y finalmente Brasil, con cinco).

Cuando se pretende identificar la existencia de programas interculturales que alcancen a la totalidad de la población de un país, surgen apenas más que una decena de iniciativas que se localizan en al menos nueve países: "Colombia, Costa Rica, El Salvador y la República Dominicana, con al menos una acción; el Brasil con por lo menos cuatro iniciativas; el Estado Plurinacional de Bolivia y el Ecuador, con dos programas cada uno de ellos. Finalmente, México y el Perú, con algún tipo de acciones que alcanza al componente no indígena de esos países" (Corbetta et al., 2018). Según López (2019), Guatemala sería otro de los países que posee alguna iniciativa orientada a toda la población. La bibliografía plantea con preocupación que no solo una interculturalización seria de los sistemas educativos sigue siendo una deuda de los Estados, sino que la EIB de calidad y próxima a las demandas de los pueblos tampoco está garantizada.

5.2. Avances y persistencias de brechas educativas en los indicadores sobre la situación de pueblos indígenas y afrodescendientes

Luego de sortear importantes dificultades en materia de disponibilidad de información y comparabilidad de los mismos, las investigaciones arrojan datos alentadores respecto a varios indicadores socioeconómicos. A pesar de ello, el documento ***La matriz de la desigualdad social en América Latina*** (CEPAL, 2016) sostiene que la reproducción de las asimetrías no cesa en la región y que sigue impactando sobre los sectores socialmente más desaventajados, especialmente pueblos indígenas y afrodescendientes. En materia educativa la tendencia se repite. La implementación de políticas educativas dirigidas a incluir y sostener al alumnado perteneciente a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendiente marca un mejoramiento intergeneracional de la situación educativa (Del Pópolo, 2017; CEPAL, 2017b). Sin embargo, la desigualdad persiste, lo cual demuestra que no se trata solo de reconocimiento sino de redistribución y pleno goce "de un conjunto de derechos sociales, económicos, políticos, civiles, culturales y ambientales" (Varela y Lapique, 2019, p. 211).

El trabajo producido por Corbetta et al., 2018[7], realizado con base en estudios antecedentes (Del Pópolo, 2017; CEPAL, 2017b; CEPAL, 2014) observa que para las poblaciones indígenas –en términos generales– todos los indicadores analizados (alrededor de 2000-2010) muestran mejoras, para los casos de los que se encontró información comparable (Brasil, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá y República Bolivariana De Venezuela). Sin embargo, siguen existiendo brechas en detrimento de esta población para los países considerados. Por ejemplo, en cuanto a las tasas de analfabetismo, entre la población de 15 a 24 años según etnia y sexo, todos los países muestran que son los hombres los que poseen mayores porcentajes, a excepción de Nicaragua. En este país

7 A los fines de observar el comportamiento específico, expresado en datos porcentuales de los indicadores, y las persistencias de las brechas (por edades, según etnia, sexo y localización rural/urbana) en el comparativo de los países, observese el capítulo II "Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendiente" (Corbetta et al., 2018, pp. 29-55).

son las mujeres indígenas rurales las que presentan la situación más desventajosa con respecto a este indicador. Por el contrario, las mujeres no indígenas y no afrodescendientes del resto de los países tienden a presentar una situación educativa mejor que los hombres. Para el caso de la población afrodescendiente, los valores del indicador son más elevados en comparación con la población no afrodescendiente.

En materia de ***tasa de asistencia escolar*** en todos los tramos etáreos, son los integrantes de pueblos indígenas quienes presentan los valores más desfavorables en comparación con la población no indígena, entre 2000 y 2010. Cuando este indicador se mide comparando la población afrodescendiente con la no afrodescendiente, se observa que –en la mayoría de los países– la peor situación la poseen los estudiantes afrodescendientes. Esta brecha se hace mayor a medida que aumenta la edad y el nivel educativo. Cuando ese indicador se desagrega según sexo, son los varones los que detentan los peores porcentajes (CEPAL, 2017a). Por otra parte, al desagregar por zona de residencia, son las zonas urbanas las que exhiben mayores diferencias en las tasas de asistencia, en detrimento de poblaciones afrodescendientes. En zonas rurales, las tasas de asistencia son más bajas, aunque se presentan situaciones de mayor heterogeneidad (Corbetta et al.,2018).

Para el caso de las brechas en el ***rezago escolar***, con población entre 15 y 19 años según condición étnico racial y sexo (alrededor de 2016) (México, Ecuador, Guatemala, Perú, Chile, Panamá, Nicaragua y Brasil), los datos muestran valores más desfavorables para la población indígena en comparación con la población no indígena. Existe una excepción entre las mujeres indígenas guatemaltecas donde el rezago es menor que en las no indígenas. Asimismo, se observa que la brecha en el rezago escolar de la población indígena siempre es más elevada para los hombres que para las mujeres, a excepción de Perú y Brasil, donde son las mujeres indígenas las que soportan un mayor rezago que los hombres indígenas. Las brechas de rezago escolar para los hombres indígenas son del doble en Ecuador, Panamá y Brasil. La brecha en el rezago escolar para las

mujeres indígenas es alrededor del doble en Ecuador, Perú y Panamá, ampliándose en Brasil hasta llegar a más del triple para las indígenas brasileñas.

Para la población afrodescendiente, las brechas en las tasas de rezago escolar (alrededor de 2016) en la población entre 15 y 19 años de los cuatro países que se posee información (Brasil, Ecuador, Nicaragua y Uruguay) presentan una situación desventajosa siendo, además, los hombres los que más lo sufren, a excepción de Ecuador donde son las mujeres las más perjudicadas. Se puede observar también que Panamá es el país con las brechas de rezago escolar más bajas, y Brasil el de brechas más amplias. El análisis de las asimetrías étnicas según sexo muestra que, en Ecuador, tanto en las mujeres como en los varones, la brecha con la población no afrodescendiente es del doble.

En síntesis, tanto indígenas como afrodescendientes son quienes mayores dificultades presentan en todos los indicadores analizados. Por ende, si bien los valores mejoran, no se logran superar las asimetrías en la inclusión educativa.

5.3. Los obstáculos que hacen persistentes las brechas educativas en desmedro de los otros étnicos

En materia de condiciones que obstaculizan el derecho a la educación destinada a los ***otros étnicos***, el documento elaborado para CEPAL/UNICEF (Corbetta et al., 2018) identifica y sistematiza, con base en fuentes secundarias, al menos cuatro condicionantes que inciden negativamente o vulneran el derecho a la educación en pueblos indígenas.

1) ***La enseñanza en el idioma dominante***. La bibliografía en la materia viene señalando que educar desde la lengua dominante restringe y "condiciona el acceso y la permanencia en el sistema educativo debido a las limitaciones lingüísticas, pedagógicas y psicológicas que produce" (Tomasevski, en Naciones Unidas, 2005c, citado en Del Pópolo, 2017, p. 387). Por el contrario, se ha venido señalando que "la duración de la

enseñanza en la lengua materna es más importante que cualquier otro factor para predecir el éxito de los estudiantes bilingües". Así "los peores resultados, incluidas altas tasas de exclusión, se dan entre los estudiantes que cursan programas en que sus lenguas maternas no reciben ningún tipo de apoyo o únicamente se enseñan como asignaturas" (Naciones Unidas, 2005c, citado en Del Pópolo, 2017, p. 387).

2) ***La no pertinencia cultural de la educación.*** Los niños que no reciben una educación encuadrada en la clave cultural propia terminan recibiendo brechas de aprendizajes y desestimación de saberes, con la consiguiente pérdida de autoestima y desvalorización de su lengua y su cultura. Ya se conoce que quienes nacen en una comunidad indígena y se incorporan a la educación formal poseen habilidades y conocimientos propios que no necesariamente coinciden con los aquellos propios de la educación occidental convencional (Paxson y Schady 2007, citado en Del Pópolo, 2017). Por otra parte, los conocimientos que pondera positivamente la escuela no resultan fáciles de adquirir por la niñez indígena, de allí que los resultados de los niños indígenas sean considerablemente más bajos que los no indígenas pertenecientes a sectores urbanos y rurales (Verdisco y otros, citado en OREALC/UNESCO, 2017b).

3) ***La calidad de la infraestructura educativa en general.*** Las paupérrimas condiciones infraestructurales en las que una gran parte de los pueblos indígenas se educan en la región da cuenta de la vulneración por parte de los Estados de los derechos educativos de estos sectores. Si bien la situación entre los países de la región es bastante diversa, los datos relevan que tiende a ser mejor entre los países del Cono Sur y bastante más negativa en los de América Central. Según la información brindada por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013 (OREALC/UNESCO, 2017b), apenas una cuarta parte de los estudiantes cuentan con niveles de suficiencia en las seis categorías de infraestructura estudiadas: acceso a agua y saneamiento; conexión a servicios; presencia de espacios pedagógicos/académicos adecuados; áreas de oficinas para docentes y personal escolar; espacios de uso múltiple en las escuelas; y equipamiento de las aulas.

Entre las conclusiones con base en el informe TERCE se revela que, en referencia a la calidad de la infraestructura educativa en zonas rurales, solo uno de cada cinco estudiantes de áreas rurales latinoamericanas asiste a una escuela que posee acceso suficiente al agua o saneamiento o con conexión a la red eléctrica y/o telefónica; que solo dos de cada cinco estudiantes son recibidos por escuelas con las aulas equipadas adecuadamente; y que, finalmente, solo la mitad acude a establecimientos que poseen espacios académicos adecuados. Debido a este conjunto de deficiencias, las posibilidades que la escuela posee para disminuir las condiciones de desigualdad con que los niños llegan se ven reducidas considerablemente.

4) ***Los motivos de la inasistencia***. Cuando la pregunta es por qué no asisten estudiantes indígenas y no indígenas en siete países (Del Pópolo, 2017), la bibliografía revela que los más altos porcentajes de causas corresponden a la falta de interés, los problemas económicos y los problemas relacionados con el trabajo. Cuando se focaliza en los motivos de inasistencia por parte de jóvenes indígenas de 15 a 29 años (en nueve países alrededor de 2012), se observa que un 19,7% concentra las causales en la falta de interés y/o la percepción de que no es útil estudiar a su edad. Rico y Trucco (2014) sostienen en un estudio previo que esto tendría relación con la percepción de que la enseñanza secundaria no beneficia a este sector y que el sistema educativo permanece desconectado de las realidades cotidianas de los jóvenes de la región. Según los datos sistematizados desde CEPAL/UNICEF (Corbetta et al., 2018), el sistema educativo apunta tendencialmente hacia la competitividad de los estudiantes indígenas en el mercado laboral y no contempla sus motivaciones. Pese a los avances normativos, la escuela sigue pensando a sus estudiantes desde una visión occidental y genera muy escasos esfuerzos por "formarse" ella misma desde otras epistemologías. Esto arroja un sistema educativo con varias asignaturas pendientes: una educación formal que no está respondiendo a los intereses de los estudiantes indígenas; una escuela incapaz de aprender de los conocimientos de las comunidades de pueblos indígenas y de sus modalidades epistemológicas y una mayor cobertura que (si bien es un

acierto) no significa calidad para esos estudiantes. En síntesis, un modelo de escuelas de EIB que no logra ofrecer contenidos según la cultura y la lengua de las comunidades a las cuales pertenece.

5.4. La situación de las lenguas, sus hablantes y las políticas lingüísticas

En el trabajo titulado ***Inequidad en los logros de aprendizajes entre estudiantes indígenas en América Latina ¿Qué nos dice el TERCE***? (OREALC/UNESCO, 2017b) se destaca que, a pesar del alto porcentaje de familias que se reconocen como indígenas, existe un escasísimo porcentaje de personas que regularmente hablan una lengua. Si bien el trabajo recoge información con base en 11 países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Perú), se sostiene que, en la mayor parte de los países, la situación descripta muestra la urgencia de políticas y programas que vayan más allá de lo escolar y se destinen "a revitalizar y promover el bilingüismo en los países de la región, objetivo para el cual el sistema escolar se torna como uno de los principales mecanismos para ser exitoso en su consecución" (OREALC/UNESCO, 2017b, p. 100). Por otra parte, los derechos lingüísticos vienen siendo reconocidos en los Censos de Población, Hogares y Viviendas de varios de los países de la región, entre los que se cuentan el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Paraguay y Perú; en otros, como es el caso de Argentina, persiste la deuda del Estado con los hablantes de lenguas nativas[8]. El llamado a la acción para la realización del ***Decenio de las Lenguas Indígenas*** (2022-2032) tendrá, sin dudas, el reto de convocar a los países rezagados a cumplir con su obligación de efectivizarlos.

8 La invisibilización estadística de las lenguas indígenas en Argentina y la demora que este país tiene en materia censal frente a otros de la región han llevado a que investigadores y organizaciones indígenas realicen reiterados reclamos ante el organismo competente en la materia, de modo de garantizar los derechos lingüísticos en el próximo Censo de Población, Hogares y Vivienda, y disponer de datos estadísticos dirigidos a diseñar políticas según el uso y vitalidad de las lenguas. Véase https://www.pagina12.com.ar/297571-un-dispositivo-de-fortalecimiento-de-derechos-linguisticos

Otro estudio de la OREALC/UNESCO (2019) sistematiza información organizada en cuatro categorías (población, cantidad de lenguas, cantidad de hablantes y políticas en materia lingüística) con las que es posible retratar la situación de seis países (Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú). Por otra parte, Carolina Hecht (2019; 2015) en Argentina y José Bessa Freire (2019) en Brasil aportan datos relevantes también en ese sentido. En el Cuadro III, ***Población Indígena, lenguas originarias por país y políticas lingüísticas*** (ver Anexo), se presenta sistematizada la información provista por la bibliografía mencionada.

5.5. Formación docente inicial y continua

La producción académica centra gran parte de la crítica en la insuficiente formación de los docentes sobre el pluriverso de culturas y lenguas existentes en sus países. Cabe aquí interrogar sobre la inversión presupuestaria que va destinada a este ítem en cada uno de los Estados y los marcos teóricos epistemológicos desde donde esas formaciones se llevan a cabo. Para el caso de Ecuador, por ejemplo, la literatura señala una insuficiente formación, tanto entre los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) como del sistema general, lo cual desemboca en por lo menos tres dificultades: (i) el sesgo blanco-occidental entre docentes, fundamentalmente entre los docentes mestizos (Rodríguez Cruz, 2018); (ii) la confusión de que solo el idioma es lo que diferencia el SEIB con lo que aún llaman ***educación hispana***[9] (como se sigue denominando a las que corresponden al Sistema General de Educación Intercultural) (Gonzalez Terrero, 2011, citado en Corbetta et al., 2020); o (iil) el desconocimiento sobre cómo definir de qué se trata la interculturalidad (Cárdenas Muñoz, 2019). Cárdenas Muñoz muestra, desde su trabajo de campo en los andes septentrionales, que las escuelas del SEIB no poseen "al igual que el sistema ´hispano´ profesores capacitados [como] en las ´principales materias´: inglés, matemáticas,

9 Cárdenas Muñoz (2019, p. 17) subraya que la educación, tal como es definida para todo el Sistema Nacional de Educación (denominado por Ley Sistema Nacional de Educación Intercultural), sigue –en la práctica– siendo llamada "hispana". Esto mismo fue detectado en el marco de las entrevistas realizadas durante la realización del estudio para OREALC/UNESCO (Corbetta et al., 2020). SUGIERO ACLARAR AL SISTEMA NACIONAL DE QUÉ PAÍS SE HACE MENCIÓN.

físicas, químicas y biología" (Cárdenas Muñoz, 2019, p. 18). Frente al no saber el "cómo hacer", el docente siempre optará por lo que conoce, aun en desmedro del sistema educativo que lo aloja. Una relectura analítica de la producción bibliográfica regional permite observar que la subvaloración de los docentes a los conocimientos indígenas depende de la formación que han recibido. La carencia de herramientas y recursos –en docentes mestizos– obstaculiza la elaboración de tareas en clave de las culturas y las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Por cierto, la lengua en que las actividades se diseñan es el español, pues desconocen la lengua correspondiente a la comunidad donde educan. En el caso de los docentes indígenas, la deficiencia se registra en lo pedagógico-metodológico. Sin embargo, se desenvuelven con una alta pertinencia sociocultural y lingüística (Rodríguez Cruz, 2018).

Por otra parte, debe considerarse que el sistema de formación docente inicial y continua requiere no solo la inclusión de los conocimientos indígenas en paridad de condiciones, sino de la asunción de que la gran diversidad cultural en cada uno de los países exige una formación con eje en una pluriversidad de modos de saber, porque son plurales las epistemologías que existen (Breidlid, 2016). Sin dudas, esto exige la –también plural– participación de las comunidades pertenecientes a pueblos indígenas, para dar cuenta de esa diversidad y acompañar el proceso de descolonización de un sistema de formación que permanece anclado en la monoculturalidad occidental o tiende a ella. El trabajo realizado por OREALC/UNESCO (2017) alerta sobre la situación de políticas educativas que priorizan el trabajo de unos pueblos en desmedro de otros, lo cual repercute en la formación de los docentes. Con ello se muestra que, aun en esta materia, la racionalidad occidental que opera en las políticas educativas tiende a homogeneizar la diversidad, perdiendo la oportunidad "de ampliar intercambios entre los mismos pueblos" (OREALC/UNESCO, 2017a, p. 67).

A través de la literatura se puede identificar un dispositivo de formación docente que difícilmente se mueve del "modelo aula-escuela-profesor" (OREALC/UNESCO, 2017a, p.75). Esto denota que lo que impera,

más bien, es el desconocimiento de dónde y cómo aprenden las comunidades. Paredes Mallea (2011, citado en OREALC/UNESCO, 2017a, p. 75) sostiene que "la aparición de la escuela y el currículo, con todo lo que implican, contribuyeron grandemente a los procesos de desestructuración de la comunidad y la consolidación del colonialismo y del capitalismo como sistema de organización social y económica". Aquí la demanda principal para los sistemas de formación docente es la de incorporar las formas de aprender y de producir de las comunidades, dado que ha sido este modelo educativo occidental el que afectó las formas comunitarias de aprender y producir. Esto supone pasar de la perspectiva de la subalternidad a la de alteridad. La bibliografía citada deja implícitas las omisiones de los sistemas de formación docente y la necesidad de incorporar como válidos conocimientos en una diversidad de campos; por ejemplo, en el de la salud-enfermedad, en el de la biodiversidad, en la astronomía, en las matemáticas o en la economía.

Está demostrado en el caso de México (Baronnet y Morales, 2018), por ejemplo, que los maestros generan proximidad con las comunidades cuando dominan la variante de la lengua de la comunidad y logran elaborar "materiales educativos bajo principios comunales, (…) en torno a proyectos cooperativos de autodesarrollo" (p. 26). Resulta, en este sentido, imprescindible fortalecer la "pedagogía de la comunalidad[10] en el inter-aprendizaje de valores ligados a la identidad y el territorio, desde las pedagogías indígenas". La literatura insiste sobre la necesidad de una profunda transformación del currículum nacional en México, "hacia un currículum propio, comunitario y autónomo", para depurarlo de toda fuente de racismo, junto a los planes de estudio, a los libros de texto y a los programas de formación docente (Baronnet y Morales, 2018). La omisión de las historias y las geografías de los pueblos indígenas hace

10 Según la literatura, entre los pueblos de Oaxaca la comunalidad refiere a una definición de trabajo colaborativo para el alcance del bien común. Sin embargo, al ser una construcción sociolingüística, puede representar significados múltiples dependiendo del actor que la interpreta, o el momento y el lugar en que aplica (Baronnet y Morales, 2018). "El despliegue de la comunalidad se relaciona con el ´sentido de pertenencia por compartir un espacio territorial, ciertos códigos lingüísticos, concepciones de ética; formas de producción de bienes materiales, intelectuales, simbólicos; expectativas de futuro, vínculos económicos que inclusive en este caso pueden ser transterritoriales´" (Ángeles, 2018, citado en Baronnet y Morales, 2018, p. 25).

al racismo, pues son excluidos de la formación de los docentes y de los procesos de enseñanza escolar tanto de las comunidades indígenas como de la sociedad toda. En este mismo sentido, en Ecuador, Rodríguez Cruz (2018) constató, a instancias de observaciones participantes, en la Unidad de Tránsito Amaguaña (Quito) y en la Unidad Amauta Ñampi (Puyo), que las actividades consistían fundamentalmente en lecturas, recitados y cuentos occidentales, omitiendo la importante presencia de mitos y leyendas indígenas, en la que descansa parte de la riqueza cultural y milenaria sabiduría de las comunidades.

Ilsa Mendoza Mendoza y Susan Sanhueza Henriquez (2016, p. 94), haciendo referencia al caso chileno, sostienen que para que los nuevos temas "se materialicen en la sala de clases, el rol del profesorado como guía y agente de cambio social es clave. Por lo tanto, junto con la innovación en las mallas curriculares [en] educación superior, que implica la Formación Docente Inicial en perspectiva intercultural, es necesario que los profesores en ejercicio realicen una vinculación entre escuela, territorio y las comunidades sociales en las que se encuentran situados. De este modo, los contenidos curriculares podrán dar cuenta de las culturas locales, contribuyendo en la valoración de su propia cultura, y desde ahí proyectarse en el conocimiento y valoración de las diferencias culturales en contextos más amplios (Quintriqueo, 2010)".

Indiscutiblemente, toma centralidad la inversión presupuestaria que los Estados están haciendo en educación superior para la formación y capacitación docente, y en los perfiles de quienes son formadores de formadores. He aquí uno de los puntos de partida para que la transformación curricular, a escala del sistema de educación obligatoria, tenga lugar.

5.6. Planteles docentes: contrataciones, calificaciones y asimetrías

La literatura viene trabajando sobre la inequidad que los sistemas educativos producen y reproducen al interior de sus planteles docentes

(Benavidez Cortés, 2013, en Corbetta et al., 2020), asumiendo, por cierto, que las desigualdades generadas internamente impactan sobre los propios sujetos pedagógicos a los cuales el hecho educativo viene dirigido. Bruno Baronnet (2018), con base en resultados de casos de estudios en México, identifica diferentes lógicas de reproducción del racismo en la educación. Una de ellas es la que denomina "racismo institucional" mencionando, entre otros puntos, los ingresos desiguales entre los profesores. Para este autor, las lógicas de etnicización o racialización, que comienzan sucediendo entre distintos tipos de escuelas de la educación básica (general, comunitaria, bilingüe, migrante, especial, etc.), se reproducen entre los docentes que "se desconocen y se desprestigian" entre sí, en los mismos territorios que comparten (Baronnet, 2018, pp. 252-253).

Los estereotipos y desigualdades se plantean, también, al interior de las mismas escuelas en Ecuador, entre docentes indígenas y docentes mestizos del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) (Corbetta et al., 2020)[11]. Salomé Cardenas Muñoz (2019), con un trabajo de campo en la zona periurbana de Otavalo (Andes septentrionales), se detiene en el caso de los nuevos docentes indígenas, que poseen la lengua quichua como lengua en la que se aprendió a hablar (L1) y que son contratados en el marco del programa ministerial vigente, denominado ***Ser maestro.*** Si bien la iniciativa permitió a profesionales indígenas (ingenieros forestales, contadores, etc.) salir de su condición de desempleo para incorporarse al SEIB, ya al interior del sistema no logran dictar las asignaturas que corresponden a su especialización profesional sino a su condición étnica cultural. El trabajo ilustra el caso de una profesora con título de contadora, autoidentificada como indígena, que imparte la materia ***Filosofía y cosmovisión de la nacionalidad***.

Coincidentemente, para el mismo país, en Corbetta et al. (2020), se observa idéntica asimetría pero agudizada por el contexto de ruralidad.

11 Recuérdese que Ecuador es uno de los países donde el Estado ha asumido dos estrategias complementarias para garantizar el derecho educativo: i) una interculturalidad para todos, por medio del Sistema Nacional de Educación (al que se lo sigue reconociendo como sistema hispano) y ii) el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

Allí aparecen al menos dos dimensiones que reproducen las desigualdades estructurales al interior del sistema: (i) a las escuelas rurales van los docentes menos calificados y (ii) los docentes hispanohablantes son los que tienden a ocupar las asignaturas más prestigiosas y los niveles superiores del sistema, "por ende a los maestros indígenas, se les asigna la materia de su propia lengua y los niveles inferiores del SEIB" (González Terreros, 2011, citado por Corbetta et al., 2020, p. 39). Con base en esas desigualdades que el propio sistema reproduce, el estudio de Cárdenas Muñoz (2019) realiza una reflexión comparativa entre el SEIB en Ecuador y la EIB en México. La autora concluye que las políticas pueden instaurar violencias simbólicas y estereotipos, que terminan por instalar aquello que, en el decir de Rockwell, 2010 (citada en Métais 2016, p. 60) resulta "un proceso de institucionalización de la distinción".

Otras de las desigualdades identificadas al interior de los planteles docentes surge del análisis del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) en Colombia (Corbetta et al., 2020). Allí se observa que, pese a la autonomía ganada por las comunidades de pueblos indígenas, en la selección y contratación de los docentes el sistema genera jerarquizaciones que impactan en la estabilidad docente, reproduciendo asimetrías a su interior. El estudio toma el caso del Consejo Regional del Cauca (CRIC) que debe rescindir contratos docentes cuando la matrícula escolar baja. Sin embargo, los maestros a los que se les deja sin contrato son los que dependen de las comunidades, no así los que dependen directamente de la Secretaría de Educación. Por ende, es el propio Estado el que construye inequidad, produciendo docentes de primera y de segunda clase, según sea la dependencia contractual que les toque en suerte.

5.7. Currículum

En materia curricular, la bibliografía es abundante y las coincidencias críticas también. Todas se centran en las dificultades que se suceden a la hora de la implementación de las asignaturas, algo directamente vinculado a las ya mencionadas falencias en la formación docente.

En el documento ***Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina*** (OREALC/UNESCO, 2019), se recogen las experiencias implementadas en Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú. En materia de ***lenguas***, en el caso de Chile, por tomar uno de los países que allí se citan, el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe posee la asignatura Lengua Indígena para todos los niveles de la educación básica en esa modalidad. La misma se implementa con base en una pareja pedagógica compuesta por lo que denominan profesor mentor (docente del aula y facilitador pedagógico) y un educador tradicional. Si bien este último actor forma parte de la misma cultura indígena de los estudiantes, la principal preocupación radica en la ***falta de metodologías de enseñanza de la lengua***. El trabajo subraya la carencia de especialistas y profesores expertos en lengua indígena que puedan desempeñarse en el ámbito escolar.

En el caso de Guatemala, la literatura (Hernández, 2016; López, 2019; OREALC/UNESCO, 2019) reconoce los avances sostenidos en materia de lenguas a nivel curricular desde 1996, dada la modificación del Currículum Nacional Base (CNB), que rige en primaria y preprimaria desde 2005, y en secundaria desde 2009. Esa iniciativa implicó la creación de currículum por pueblos, la elaboración de materiales educativos con pertinencia y de capacitación docente. Sin embargo, López (2019) subraya la ***distancia entre los objetivos del currículum***[12]***, las competencias de los docentes y los contenidos curriculares.*** Uno de los ejemplos tiene que ver con la inclusión de tres asignaturas del área de comunicación y lenguaje: lengua materna o en la que se aprende a hablar (L1), es decir la de una de las 25 comunidades sociolingüísticas del país; la segunda lengua (L2) refiere al idioma hablado en Guatemala: en la zona rural el castellano y en las zonas urbanas el indígena; y una tercera lengua (L3), que es la extranjera. En la práctica cotidiana de las escuelas o de las áreas gubernamentales, aun siendo indígenas maestros y funcionarios, conciben la L1 como el castellano y la L2 como el idioma indígena.

12 Oswaldo Hernández (2016) plantea que ya en 2009 el Ministerio de Educación de Guatemala alertaba sobre la distancia entre el nivel declarativo y la práctica, razón que conduce a la publicación del Modelo Educativo Bilingüe Intercultural (MEIB) como documento complementario y paralelo al CNB.

En este contexto, la literatura subraya las tensiones y contradicciones entre la norma y su aplicación "pues no existen maestros habilitados ni materiales educativos apropiados para la enseñanza de una L2" (López, 2019, p. 56). Oswaldo Hernández (2016, s/p), desde una perspectiva aun más crítica, califica como fraude el divorcio entre la norma y lo que sucede en el quehacer cotidiano de las instituciones educativas. Desde 2014 los maestros están obligados a dictar "un idioma maya que no dominan, que no saben cómo impartir y tampoco están capacitados para realizar esa tarea. Miles de maestros, contratados como monolingües, ante la ausencia de un maestro que imparta ***kaqchiquel***[13]**,** optan por promover de grado a los alumnos, aunque una de sus notas no sea real". El trabajo de Hernández concluye que la interculturalización del sistema educativo, que de manera obligatoria se ha decido implementar, "carece de resultados", con ausencia de estadísticas que permitan ver "tendencias, patrones, indicaciones de cómo medir el avance de los alumnos de primaria y su desempeño ante un idioma secundario" (Hernández, 2016, s/p).

Otro tema recurrente es ***el uso folclórico de las culturas indígenas*** en ocasión de las efemérides o en la ritualidad del cotidiano escolar. En este último sentido, Bruno Baronnet (2018) interpela al sistema educativo mexicano sobre el sentido del uso del himno nacional en lenguas indígenas, en honor a la bandera. El autor afirma que este tipo de acciones contribuye más bien "a la incomprensión y la esencialización de la ancestralidad", donde se expresa una de las formas de racismo. Son "las representaciones sociales estereotipadas y mestizofílicas que conducen al autodesprecio, incluso en espacios de pertenencia" (Baronnet, 2018, p. 253).

13 Una de las cuatro lenguas mayas más habladas en ese país. La completan el mam, el qeqchí y el quiché. Sin embargo, la literatura sitúa unas 19 comunidades idiomáticas, que han quedado minorizadas en el sistema guatelmateco (López, 2005 citado en López, 2006) Véase ***Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina***. Cochabamba: PROEIB Andes. Recuperado de https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130107.pdf. Nuevamente se observa la dificultad de gestionar pluriculturalidades, por parte de Estados que, desde su concepción, se definieron como monoculturales.

Esta situación no es exclusiva de México. Salomé Cárdenas Muñoz (2019), a través de su trabajo de campo, muestra la decisión tomada por un grupo de madres y padres en la zona periurbana de Otavalo (Ecuador): solicitar al Ministerio que la escuela del SEIB a la que van sus hijos se convierta en "hispana". La comunidad sostiene que la "´cultura quichua´[14] está viva" (p. 18) y que son ellos los encargados de transmitirla a sus hijos pues la escuela, cuando lo intenta, lo hace mal. Asumen que las prácticas y los saberes ancestrales que la institución educativa transmite "folcklorizan su cultura. Consideran que la escuela debe ser el espacio para la reproducción de la cultura nacional y la transmisión del castellano y de los idiomas extranjeros como el inglés, el alemán y el francés, para que así, los estudiantes adquieran los conocimientos y las herramientas necesarias y, en el futuro, puedan ingresar a la universidad o negociar con el mestizo y con el extranjero" (Cárdenas Muñoz, 2019, p. 18).

Otro elemento a considerar es ***la cantidad de materias asociadas a la lengua y la cultura*** de los pueblos indígenas que aparecen en la malla curricular de la EIB, y la carga horaria que se les asigna a las materias asociadas a la lengua y a la cultura indígena en las escuelas de esa modalidad. En una de las investigaciones realizadas en Argentina, con base en un estudio de caso, se argumenta que, dado el escaso espacio que tienen estas materias, la EIB queda finalmente reducida a "una escuela criolla de mala calidad con dos materias especiales para indígenas" (Corbetta, 2016a, pp. 196-197).

Cuando se explora el alcance de ***acciones destinadas a interculturalizar el sistema educativo***, las dificultades que muestra la producción académica se asemejan. En Colombia, la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (una iniciativa destinada a transversalizar el sistema educativo de ese país con Lineamientos Curriculares desde 2004) queda librada más bien, como sostiene una referente afrocolombiana, a la "autonomía y necesidad de cada institución" o "a eventos aislados, de pasarela o exotización en la celebración de determinadas fechas"

14 Por "cultura quichua" incluye las fiestas (***raymis***), el trabajo en la ***chakra***, en los telares, la forma de vestir y la lengua.

(entrevista a Ángela E. Mena Lozano, citada en Corbetta et al., 2020). Similar situación se produce en Guatemala, tal como ya lo refiriera Hernández (2016).

Con base en una investigación etnográfica realizada en Ecuador, en dos unidades educativas urbanas, una serrana y otra amazónica, Marta Rodríguez Cruz (2017) observa lo contradictorio de hablar de interculturalizar la educación, cuando el discurso de la interculturalidad no se efectiviza, pese a que la educación en ese país es, por normativa, "intercultural". En la práctica "lo intercultural" sigue subvalorado y relegado a lo indígena. En una entrevista, se sostiene: "[los] estudiantes indígenas y mestizos no comparten escuela. Y si lo hacen, se trata de casos en los que madres y padres mestizos no han encontrado una opción mejor que se adapte a sus circunstancias laborales. Para estos, ir a una escuela indígena 'no vale nada, no sirve', pero 'los niños no tienen a dónde más ir'" (A.B., 2013, entrevista, citada en Rodríguez Cruz, 2018, p. 232).

En el caso de Chile, Mendoza Mendoza y Sanhuenza Henríquez (2016) exploran el criterio que opera en ese país para implementar la educación intercultural. Entre otras críticas sostienen que la segmentación del sistema educativo coloca muy lejos toda posibilidad de transversalizarlo "con un currículum [que] considere y refleje la realidad sociolingüística y cultural del país". De este modo consideran que: (i) la segmentación existente reproduce el racismo (la EIB se implementa en establecimientos educativos con un porcentaje de matrícula indígena del 20%); (ii) tal segmentación omite la presencia distribuida de estudiantes indígenas en diferentes establecimientos urbanos de la zona metropolitana, pudiendo llegar a un 30% según cifras de Casen (2015)[15] y (iii) obstaculiza que la interculturalidad se promueva como base de formación humana y se visibilice en los currículums y los planes de estudio de los distintos niveles educativos (Educación Parvularia, General Básica, Media y Superior)[16].

15 Véase http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/casen_2015.php

16 Todo esto sin desconocer el importante hito que ha significado en Chile la creación del Sector Lengua Indígena (SLI), con la enseñanza del mapudungun, quechua, aymara y rapa nui, en el currículum escolar nacional. Sin embargo, esa obligatoriedad en el citado currículum no llega a todos los establecimientos sino solo a aquellos con un 20% de estudiantes con ascendencia

En materia de ***evaluaciones***, el trabajo de Cárdenas Muñoz (2019) sobre Ecuador subraya que "en nombre de la excelencia académica y la meritocracia" (p. 21) el currículum del SEIB no se toma en cuenta "en los contenidos del examen ´ser bachiller´" (p. 18). Según ese trabajo, el sistema nacional evalúa a todos los estudiantes en función del currículo nacional. Tampoco el currículum de la EIB es tomado en cuenta para las pruebas de ingreso a las universidades, lo cual condena a los estudiantes a migrar a zonas urbanas y trabajar en el área de comercio o en el empleo doméstico. Coincidentemente, el trabajo de OREALC/UNESCO (2017b) analiza, para Perú, análoga situación. Por ejemplo, la prueba PISA evalúa y mide conocimientos desde los saberes occidentales plasmados en los currículos nacionales y enmarcados en la perspectiva de competitividad utilitaria de cara al mercado de trabajo. Así, el estudiante debe aprender determinados saberes para insertarse lo antes posible al mundo laboral. "Se obvian (...) otros conocimientos y formas de aprender de los pueblos indígenas no necesariamente inscritos en la lógica costo beneficio del aprendizaje, estandarizando habilidades de comprensión lectora o matemáticas e visibilizando cosmovisiones y prácticas ancestrales. Al establecer metas y rankings de "calidad educativa" los estados entran en una suerte de competencia por lograr mejores resultados que los presente como más "desarrollados". Esto genera efectos perniciosos en casos como el de las escuelas de EIB en el Perú donde las y los estudiantes aparecen como los peor evaluados, (...)" (OREALC/UNESCO, 2017b, p. 71).

5.8. Materiales educativos

La pertinencia de los materiales que llega a las escuelas es otro punto crítico de larga data en el campo de la educación intercultural. Por ejemplo, Bruno Baronnet (2018) para el caso de México observa que los programas curriculares de la educación destinada a los pueblos indígenas siguen pareciéndose a los de la educación general. Lo mismo sucede con

indígena. Debe observarse, además, que el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), según el contexto sociolingüístico de las escuelas, implementa diferentes estrategias. Véase Castillo Sánchez et al. (2016)

casi la totalidad de los libros de texto y los materiales didácticos. En Baronnet y Morales (2018, p. 28) se señala que "pocas veces la niñez y las juventudes indígenas suelen disfrutar del aprendizaje a través de recursos didácticos como el canto, el cuento, el juego o el teatro en sus propios idiomas. El racismo lingüístico devasta las prácticas sociales de lenguaje que son culturalmente pertinentes y apropiadas. Hemos de entender cómo la ideología del racismo penetra en los imaginarios infantiles con la colonización cultural ligada a los héroes y princesas occidentales, junto con otros personajes generalmente blancos, y no morenos o del color de la tierra". Retomando a otro autor, la citada bibliografía señala que los estudiantes indígenas a menudo no se sienten parte en las aulas "porque los grupos sociales, culturales, lingüísticos y étnicos a los que pertenecen no existen en los contenidos" (Torres, 2012, citado en Baronnet y Morales, 2018, p. 24). Lo mismo podría decirse de los roles de género: las prácticas de las parteras, las sanadoras, las tejedoras, las creadoras, las cuidadoras de semillas (Korol, 2016). La literatura (OREALC/UNESCO, 2017a) reclama por la ausencia de las mujeres y sus prácticas en los procesos educativos.

Haciendo foco en este caso en Ecuador, se hace mención "a la sobrevaloración –aun dentro del SEIB– del conocimiento occidental" y a la deslegitimación del conocimiento indígena (Corbetta et al., 2020, p. 38). Tal afirmación se basa en el trabajo de Rodríguez Cruz (2018) donde se analizan los dos libros de texto que se entregan en el SEIB: un texto principal totalmente en castellano y otro secundario denominado Kukayo pedagógico. El primero de ellos es el mismo que llega a las escuelas hispanas, donde el modelo de vida es el urbano y occidental, y las culturas indígenas resultan folklorizadas. El segundo, en cambio, se organiza, con una mitad en español y en kichwa la otra, aun cuando el material está destinado a esa lengua y cultura. La crítica de la literatura plantea lo insatisfactorio de que la lengua hegemónica siga ocupando el 50% del texto y, adicionalmente, la ausencia de herramientas pedagógicas para innovar más allá del Kukayo. Por cierto, algunos de los docentes deciden usar directamente los materiales de la educación hispana (González Terreros, 2011, citado en Corbetta et al., 2020).

Para el caso de la etnoeducación en Ecuador, por ejemplo, Valencia Micolta (2017) muestra la falta de contenidos específicos sobre el pueblo afrocolombiano en los libros de texto escolares de ciencias sociales. En su defecto, cuando existen resultan composiciones estereotipadas y folklorizaciones. Así, se continúa observando un sistema educativo que margina los conocimientos que no provengan del sector blanco-occidental. La autora subraya la necesidad de que el Ministerio de Educación de ese país incorpore los resultados de investigaciones que recogen la historia de referentes afroecuatorianos, y genere capacitaciones y orientaciones docentes para enfatizar contenidos que aborden las asimetrías estructurales que este sector ha padecido a lo largo de la historia. En este sentido, la producción académica (Krainer y Guerra, 2016; Vera Santos, 2017) coincide en que en respuesta a lo anterior han sido las propias comunidades afrodescendientes las que se han visto obligadas a reivindicar su cultura y rescatar la historia de referentes: la trasmisión oral y las escuelas de escritura se han constituido en las estrategias por excelencia para recuperar saberes.

Cabe un reto en este sentido, que es el de historizar las desigualdades y el racismo en los materiales que han operado para la atención educativa de pueblos indígenas y afrodescendientes. Por otra parte, se requiere una nueva generación de estudios orientada a "investigar, enseñar y aprender la historia de la resistencia indígena y afrodescendiente, así como el valor de los derechos colectivos y prácticas socioculturales que se pretenden dignificar" (Baronnet, 2018, p. 262). En esta misma dirección, el autor recoge la óptica propositiva de Sarah Corona Berkin. En un estudio sobre las reformas del libro de texto gratuito (LTG) en México, se promueve la necesidad de diseñar cuidadosamente una política de la imagen que revierta las ausencias y representaciones existentes de indígenas y afrodescendientes en los materiales educativos, con hincapié en que tal estrategia se extienda a los medios de comunicación: "La imagen que circula en el espacio público debe ser con la que los diversos ciudadanos deseen identificarse. El ciudadano mexicano que aparece en los LTG, los noticieros, la publicidad, los discursos oficiales, la producción televisiva, debe coincidir con los ciudadanos mexicanos de hoy: maestros nobles

y dignos; indígenas actuales y activos en el proyecto nacional; jóvenes creativos, divertidos, críticos y propositivos; adultos trabajadores y honestos; ancianos que saben compartir su experiencia y sabiduría (Corona Berkin, citado en Baronnet, 2018, p. 263).

5.9. La divisibilidad de derechos indivisibles: el derecho a la educación y los derechos a la tierra y el territorio

Finalmente, un espacio específico merecen aquellos estudios que reclaman incorporar contenidos coherentes con ***los procesos históricos de lucha de las comunidades y los derechos colectivos a la tierra y el territorio***. En el caso de México, el aprendizaje de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, por ejemplo, resulta "una asignatura pendiente" (Baronnet y Morales, 2018, p. 28) en materia de formación de maestros y profesores. En la obra que Baronnet (2017a) titula ***De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural***, se describe lo que sucede en el Municipio Autónomo Rebelde Zapatista (MAREZ). La composición que surge de allí parece ubicarse en las antípodas de la educación intercultural que en otros territorios de la región ofrece el Estado. A partir de los testimonios recogidos en el trabajo de campo, señala que "no se habla de educación intercultural sino de 'educación verdadera'[17]", en oposición a la propuesta educativa gubernamental. Los zapatistas sostienen que, al no contemplarse la variante dialectal ni el contexto social donde se educa, el Estado provoca el bajo rendimiento escolar y el alto nivel de deserción de los estudios a una edad temprana.

Algo similar sucede en Brasil. Helen Cristina de Souza (2019) se detiene en los avances en ese país, a partir la Ley N° 11645/2008 con la obligación

17 Baronnet subraya lo siguiente: "por 'verdadera', los campesinos zapatistas entienden una pedagogía efectiva, que contempla la realidad histórica y sociológica en la cual se encuentran. Responde a las prioridades y los planes de desarrollo territorial que establecen. Se enseña a contar, leer, escribir y expresarse sobre cuestiones que conciernen a la vida cotidiana y a la actividad militante de estos pueblos organizados en un movimiento social que cuestiona el neoliberalismo, el indigenismo, las discriminaciones y la represión política" (Baronnet, 2017a, p. 106).

de enseñar Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena[18] en todas las instituciones de educación básica. Esto significó insertar la discusión sobre los saberes indígenas y la matriz africana en el contexto de la totalidad de las escuelas urbanas. La autora subraya que, si se considera que un 90% de estudiantes indígenas, palenqueros y asentados[19] completan en las zonas urbanas la educación básica, resulta una enorme conquista esta transformación curricular: "pensar la educación del campo e indígena, y más recientemente la educación palenquera, como modalidad de la educación básica engendra posibilidades educativas y procesos formativos más coherentes con las demandas de los movimientos sociales y de las poblaciones de los asentamientos y comunidades rurales, así como de los pueblos indígenas y palenqueros" (de Souza, 2019, p. 164).

La crítica a la matriz colonial sobre la que los saberes escolares occidentales se sostienen les ha permitido articular la histórica sumisión y subalternización que sufrieron con el actual impacto "del modelo de globalización neoliberal, concentrador de tierras y de riquezas". La bibliografía se detiene en el modo en que las comunidades de los pueblos indígenas, palanqueros y asentados poseen para ***construir escuela***, atravesados por modos propios de "producir y socializar conocimientos y como estrategia de afirmación política e identitaria en los procesos históricos de lucha por la posesión y la permanencia en la tierra". Persiguen "un modelo de escuela cuya función social esté subordinada a la permanencia en la tierra" (de Souza, 2019, p. 164). La autora subraya que la situación de conflicto con extrema violencia que atraviesan, por ejemplo, los guaraníes y kaiowá, en Mato Grosso do Sul, da cuenta de que el derecho a la educación, en el marco de los avances normativos, poco pesa cuando el Estado sigue otorgando grandes concesiones al capital, mientras la educación de estos grupos acontece en escuelas atravesadas por una fuerte "marca de la precariedad". Por cierto, aquí se observa claramente que la construcción de una interculturalidad crítica

18 Esta acción se ubica entre los esfuerzos del Estado brasilero dirigido a interculturalizar el sistema, similar a los lineamientos que en Colombia se definió para la Cátedra de la Estudios Afrocolombianos.

19 Asentamiento de campesinos y /o población rural en general.

implica un proyecto societario capaz de transformar radicalmente las instituciones y las relaciones coloniales (Barros, 2016, citado en de Souza, 2019).

Tal posición crítica de la autora resulta coincidente con lo ya mencionado por Baronnet y Morales (2018), cuando argumentan sobre la deuda que tiene el sistema educativo mexicano en materia de derechos colectivos de los pueblos indígenas. Algo que no se enseña y no se aprende ni en la escuela ni en las instituciones de formación docente. Con perspectiva regional, en Corbetta et al. (2018, p. 91) se sostiene similar postura. Los avances en materia del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe no se efectivizan sin un marco que les reconozca a estos pueblos la concepción de ***otros desarrollos*** junto al indiscutible respeto a los derechos a la tierra y el territorio. El trabajo denuncia que el pleno goce del derecho a la educación entre indígenas y comunidades afrodescendientes se ve interrumpido, a lo largo de la región, por las sostenidas luchas para defender su permanencia y la sustentabilidad de vida frente a diversos megaemprendimientos que los expulsan. En este sentido, se subraya la importancia de que las escuelas conviertan en hechos pedagógicos los derechos a la tierra y el territorio que pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos poseen: "La educación tiene un rol que cumplir a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje que permitan comprender y difundir los principales conflictos territoriales y ambientales por los que atraviesan".

En otro de los trabajos (Corbetta, 2020), se retoma la situación de expulsión y desplazamiento que sufren estos sectores y se reclama construir mayor evidencia específica para relacionar los efectos de la vulneración de los derechos a la tierra sobre los derechos a una educación en clave de la lengua y la cultura propia. "Si no se interviene desde una racionalidad que respete la sustentabilidad de los ecosistemas y las culturas y no se garantizan los derechos a la tierra y el territorio, inevitablemente urge la interpelación si se ha decidido –finalmente– incluir ***ex-post*** – (...) O, dicho de otro modo, se aceptó la vulneración

del derecho y se apunta más bien, a incluir con posterioridad a que los derechos han sido violados. Entonces ¿será que se habrá decidido garantizar derechos (o compensarlos) después que las personas ya han sido expulsadas?" (Corbetta, 2020, p. 202).

5.10. Participación

Ya se había mencionado en la sección anterior que, en materia de ***participación,*** la producción académica regional también resulta altamente crítica. Las políticas no han generado los espacios adecuados para cumplir con el mandato que operan en los compromisos internacionales asumidos, ni en las propias normativas nacionales. La participación efectiva de los pueblos sigue pendiente en el diseño, la implementación y la evaluación de las políticas educativas. Un hallazgo clave de la bibliografía ha sido identificar puntualmente las situaciones en las que los Estados vulneran el derecho a la participación sociocomunitaria de pueblos indígenas y afrodescendientes. Para las comunidades, la participación implica determinadas condiciones posibilitantes: financiamiento para desplazarse a reuniones preparatorias y para trasladarse desde sus territorios a la oficina donde se debate, diseña y planifica la política; los datos necesarios y la consulta previa libre e informada para hacerlo; la formación y el liderazgo para participar en paridad de condiciones sin cooptación; entre otras (López, 2017).

En el caso de Argentina, por ejemplo, en el año 2010 se reconoció al Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) como un órgano de consulta y participación de estos pueblos en materia educativa (Corbetta, 2019; Serrudo, 2018). Sin embargo, su accionar se ha visto restringido con el cambio de gestión gubernamental en 2015 (Serrudo, 2018), en un contexto donde la crisis se desdobló "entre las dificultades logísticas y materiales para sostener la red de consejeros, y [la] de representatividad, asociada a los mecanismos de elección de los referentes" (Casimiro Córdoba, 2017, citado en Nuñez y Casimiro Córdoba, 2020, p. 421). Por cierto, a septiembre de 2020 esta situación continuaba, aun con el inicio de una nueva gestión de gobierno en 2019

y pese a los reiterados reclamos de los pueblos indígenas. De hecho, uno de los últimos comunicados del CEAPI, solicitando respuestas efectivas, se hizo en forma de petición pública para reclamar al ministerio nacional una participación indígena real y concreta, así como un presupuesto adecuado para el fortalecimiento de las políticas en EIB. Tal petición se realizó en un contexto muy preocupante: una aún ausente coordinación de la EIB (a diez meses de haber asumido la nueva gestión gubernamental) y ante ciertas tendencias en las jurisdicciones provinciales de unificación con la modalidad rural[20].

En el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, la participación se da a través de la figura de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPO). Son espacios liderados por las organizaciones indígenas para actuar en las negociaciones con el Estado. A 2017 existían –según la literatura– 12 de estos consejos (el de las naciones Aimara, Guaraní, el Multiétnico amazónico, el Quechua, el Ayorea, el Chiquitana, el Guaraya, el Moxeña, el Tsimane, el Yuracaré, el Uru y el del pueblo Afroboliviano). La preocupación por asegurar que los conocimientos, saberes y valores de los pueblos estén presentes en los currículos llevó a que los CEPO enfaticen su trabajo en atender a las comisiones oficiales para el diseño del currículum y la formulación de los currículos regionales, lo cual hizo que descuidaran la formación de nuevos cuadros. Por otra parte, la falta de financiamiento les impide participar en algunos eventos y formar a padres y madres en cuestiones de liderazgo indígena (López, 2017).

En el caso de Guatemala, por ejemplo, el mismo autor subraya los consensos logrados en el contexto de la Constitución de Política de la República (1985) y los posteriores Acuerdos de Paz. El Estado se comprometió a una reforma educativa, con base en la descentralización y regionalización del Sistema, con un rol determinante de las familias y las comunidades de pueblos indígenas en el diseño del calendario escolar, el currículum, el nombramiento y la remoción de los docentes, la ampliación de la EIB, el aprendizaje y el uso de los idiomas indígenas en todos los

20 La Ley N° 26.206/06 de Educación Nacional reconoce la Educación Intercultural Bilingüe como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional del país.

niveles educativos. También se comprometió a capacitar y contratar maestros bilingües y funcionarios técnicos indígenas, e institucionalizar los dispositivos de consultas y participación con las representaciones de las comunidades y las organizaciones indígenas. El resultado se redujo más bien a la contratación de docentes y funcionarios, con escasa o nula participación de las comunidades y organizaciones indígenas en el diseño e implementación de las políticas, impactando, por cierto, en la pertinencia de la educación cultural y lingüística.

En general, parecería que la tendencia ha sido optar más bien por medidas operativas en materia de participación, de solución ágil y de incorporación menor, sin tocar el núcleo duro del racismo (López, 2006). La literatura citada observa en la situación descrita la hegemonía de la perspectiva funcional o de las prácticas multiculturalistas. La crítica se asienta, además, en el rol de la cooperación internacional que, al igual que el Estado, opera bajo esa lógica: apertura de áreas y programas y contratación de funcionarios indígenas para sus direcciones o coordinaciones, siempre en el sentido más operativo del término. No se afecta la concepción del Estado ni las decisiones de sus políticas y la participación queda más bien reducida a las "ventanillas indígenas" y a la incorporación de profesionales de esos pueblos. En el marco de esta preocupación, se plantea la vacancia de estudios sobre la cooptación intelectual indígena (López, 2019).

Según López (2017, p. 41), se requiere evitar normas homogéneas en sociedades étnicamente complejas, con singulares prácticas sociales o formas de participación únicas. Así serán diferentes las de "una aldea rural, maya, xinca, garífuna, o incluso ladina[21]" (con asambleas comunales, tal el caso de las prácticas desarrolladas por los 48 Cantones de Totonicapán o de las de Quiché), de las de un barrio en una ciudad. López revisa también críticamente la norma que regula las Organizaciones de Padres de Familia (OPF). Reclama la reconsideración según sean comunidades rurales o urbanas, ladinas e indígenas y los procedimientos según aspectos

21 Se reconoce así en Guatemala a las comunidades conformadas por mestizos y/o descendientes de pueblos indígenas.

socio-organizativos, culturales y lingüísticos. Incluso cuestiona la propia denominación del organismo, pues son las madres las que más participan y en la denominación del OPF están omitidas. Adicionalmente, realiza una crítica a la restricción vigente que limita o impide la participación a las mujeres indígenas analfabetas. Así, el Ministerio de Educación guatemalteco no solo va contra los derechos que la propia Constitución Política consagra sino que desconoce la trayectoria de mujeres –también analfabetas– que participan a nivel comunitario, municipal o departamental.

Finalmente, se identifican, para Guatemala, además algunas otras recomendaciones en torno a la política de participación social y comunitaria, como la formación a los funcionarios de los distintos niveles del sistema educativo sobre la relevancias de la participación no solo "en la gestión institucional y pedagógica del sistema educativo, sino en la cualificación de la demanda educativa, en línea con una creciente relevancia, eficacia, equidad y calidad del servicio educativo, y sobre todo en cuando al fortalecimiento de la democracia en el país" (López, 2017, p. 51).

El caso de Perú resulta muy interesante a propósito de la experiencia que se inicia forzada por el Ombudsman. La bibliografía (López, 2017) detalla el proceso que se inicia a partir del crítico Informe de la Defensoría del Pueblo en 2011, donde se describen varios incumplimientos en materia de la EIB y se subraya que la participación social y comunitaria no puede quedar restringida a la mejora de infraestructura y recaudación de fondos por parte de madres y padres de familia. El informe genera recomendaciones para la intervención y gestión de la política de EIB, por parte de las organizaciones y comunidades, en los distintos niveles de la política: para el Ministerio Nacional de Educación, la conformación de una Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB); para los gobiernos regionales, la participación social y comunitaria en los Consejos Participativos Regionales de Educación y en los Consejos Participativos Locales de Educación; y, para el nivel escolar, la participación de sabios y líderes de la comunidad, en la transmisión de las prácticas y costumbres

locales, y de madres y padres de familia indígenas en la educación de sus hijos. El trabajo señala que, en 2012, el Ministerio de Educación Nacional comenzó a implementar un conjunto de medidas, entre ellas la conformación de la CONEIB, para la participación social y comunitaria y el monitoreo social de las políticas de EIB. La CONEIB se conformó por "un total de 20 representantes de organizaciones indígenas y afroperuanas de alcance nacional; dos para cada una de las siguientes organizaciones: la Confederación Campesina del Perú, la Confederación Nacional Agraria, la Unión Nacional de Comunidades Aymaras, la Asociación Interétnica de la Selva Peruana, la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú y la Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú, a los que se añaden 6 representantes de organizaciones afroperuanas, uno de la zona norte, dos de la zona centro y otro de la zona sur" (Perú, 2012, citado en López, 2017, p. 24).

Respecto del funcionamiento de la CONEIB, una entrevista realizada a la viceministra de Interculturalidad (Payano, 2017, citado en López, 2017) arrojaba algunos datos interesantes sobre la frecuencia de reuniones (seis veces al año), el lugar (tanto en la capital peruana como en ciudades del interior) y la recepción de informes, propuestas de planes de acción por parte directivos de la EIB, del nivel nacional y regional, y las recomendaciones al Ministerio de Educación. Así la CONEIB queda cumpliendo funciones de formulación del Plan Nacional de EIB, monitoreo, evaluación y articulación de las políticas educativas locales, regionales y nacionales, así como la concertación de alianzas estratégicas entre las organizaciones indígenas, la sociedad civil, las instancias de gestión educativa descentralizada y el Ministerio. Debe resaltarse, por otra parte, que la CONEIB participó activamente en la consulta previa, libre e informada que impulsó el Estado peruano con distintos actores de la sociedad civil, a los fines de acordar la Política Nacional de EIB y su Plan Nacional en la materia.

Sin embargo, la arista preocupante en Perú es también el financiamiento de la participación social y comunitaria. Los gastos para la participación de los miembros de la CONEIB son cubiertos por la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe, Rural y Básica Alternativa (DIGEIBIRA), pero el resto de los costos para el funcionamiento diario son pagados por organizaciones o de los bolsillos de sus mismos integrantes. La sostenibilidad de la participación social y comunitaria y el fortalecimiento de los liderazgos son dos dimensiones centrales a garantizar. Según la bibliografía "contradictoriamente, la disposición legal que crea la CONEIB en el Perú estipula que el funcionamiento de esta instancia no debe suponer la afectación de recursos adicionales del Estado" (López, 2019, p. 25).

López (2017) cita otras experiencias de participación comunitaria con diferentes niveles de autonomía. Así, están aquellas que prescriben las normativas nacionales: tal los casos de los gobiernos autonómicos de la Costa Caribe de Nicaragua, la del Consejo Regional Indígena del Cauca de Colombia (CRIC) y los de la autonomía total llevada adelante por los zapatistas en Chiapas, México (López y Sichra, 2016). El autor subraya que estas experiencias no deben leerse como excepciones, sino más bien como resultados de procesos de conquista de los pueblos indígenas por el ejercicio de su derecho a una educación digna, según sus lenguas y culturas.

5.11. Áreas de vacancia en los estudios sobre las políticas públicas educativas

Este estado del arte ha permitido identificar algunos espacios de vacancias en materia de investigaciones en el campo de las políticas de educación e interculturalidad. A raíz de la dificultad para conocer fehacientemente los montos de inversión tanto en lo destinado a la EIB como modalidad como a interculturalizar los sistemas (Corbetta et al., 2018), se observa la inexistencia de trabajos de investigación que analicen los presupuestos y las asignaciones que se destinan, por ejemplo, a la producción de bibliografía, a la formación docente, a la formación de tutores, los apoyos

económicos a estudiantes, o las acciones para fortalecer la participación de integrantes indígenas y afrodescendientes.

Otro tema del cual no se conoce lo suficiente son los mecanismos que los Estados han instrumentado para desactivar demandas educativas (López, 2019) y los efectos que estos produjeron entre las comunidades pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes. Por otra parte, también reviste cierta vacancia la identificación de las estrategias que las comunidades generan para formar a sus integrantes e interpelar a los Estados para el ejercicio de sus derechos.

Otro punto que resulta ausente es el modo en que los Estados vienen garantizando la EIB entre poblaciones que no se reconocen indígenas pero que, sin embargo, hablan lenguas indígenas y/o evidencian prácticas asociadas a las culturas amerindias. En la mayoría de los casos son poblaciones que, ante sistemáticas situaciones de persecución, etnicidios, epistemicidios, iniciaron ***procesos*** de ***desindianización*** (Bonfil Batalla, 1989)[22] para protegerse y/o incorporarse a las nuevas relaciones productivas (Bonetti, 2015), donde a menudo la figura de lo campesino invisibilizó la condición étnica (Garay, 2019). Estos grupos, muchos ya urbanizados en la actualidad, a menudo conservan las lenguas indígenas, pero no aparecen –en la mayoría de los casos– contemplados por las políticas educativas. Es decir, quedan al margen de las políticas específicas de EIB, así como quedan sus coterráneos, sin posibilidad de producir interaprendizajes, incorporando esas lenguas y otros modos de conocer o producir.

22 Según el autor, esto es resultado de "un proceso histórico a través del cual, poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distinta, basada en una cultura propia, se ven forzadas a [negarla], con todos los cambios consecuentes en su organización social y cultural. La desindianización no es el resultado del mestizaje biológico, sino de la acción de fuerzas etnocidas que terminan por impedir la continuidad histórica de un pueblo como unidad social y culturalmente diferenciada". Así, la desindianización no significa "el abandono de una forma de vida social que corresponde a la civilización mesoamericana, sino fundamentalmente [un] proceso que ocurre en el campo de lo ideológico cuando las presiones de la sociedad dominante logran quebrar la identidad étnica de la comunidad india. Este proceso se cumple, cuando ideológicamente la población deja de considerarse india, aun cuando en su forma de vida lo siga siendo" (Bonfil Batalla, 1989, pp. 11 y 12).

6. Recomendaciones

El presente estado del arte se enfocó en aquellos núcleos temáticos y problemáticos que atraviesan la situación actual del campo de las políticas en educación e interculturalidad desde la investigación. El mismo propósito del presente trabajo sitúa a los Estados en las deudas que tienen, por un lado, con los pueblos indígenas, campesinos y migrantes que hablan lenguas indígenas y poblaciones afrodescendientes y, por otro, con la propia democracia, si por tal se considera aquel sistema que garantiza el ejercicio pleno de los derechos individuales y colectivos, donde los pueblos y las personas interactúen con prácticas y aprendizajes en condiciones de paridad. La educación, sin dudas, es una herramienta insustituible para ello. Es decir, una sociedad democrática implica la participación de por lo menos cinco plurales: una plurinacionalidad, una pluriculturalidad, una plurietnicidad, una pluralidad de lenguas y plurales epistemologías. Las persistencias de las asimetrías múltiples que se entraman (clase/etnia/lenguas/sexo y género/localización geográfica/ciclo de vida/etc.) y que la producción académica viene denunciando, demuestran que pese a los avances no se está atacando el núcleo duro donde las desigualdades se reproducen. Tampoco se evidencian grandes esfuerzos para desactivar los racismos cotidianos que las instituciones reproducen. La interculturalidad no aparece concebida como un ejercicio crítico que denuncie, en el decir de Ramón Grosfoguel "la heterarquía de la multiplicidad de relaciones de poder: ´sistema-mundo europeo/euro-norteamericano cristiano-centrado moderno/colonial capitalista/patriarcal´" (Montes Montoya y Busso, 2007, s/p.). El epistemicidio persiste en las omisiones que las políticas educativas generan pero también en la folklorización cuando, desde una interculturalidad funcional, los Estados crean la apariencia de garantizar los derechos de pueblos indígena o afrodescendientes.

Con base en la sistematización lograda, producto de la revisión de las distintas obras, se emite aquí un listado de recomendaciones con eje en los ***temas problemas*** más relevantes. En primer lugar, se considera que la dimensión presupuestaria constituye un punto de partida impostergable

e imprescindible para garantizar los distintos aspectos que hacen a las políticas que intersectan educación e interculturalidad. De allí que se requieran los siguientes.

a. *Informar públicamente por año presupuestario el monto de la inversión destinada tanto a la EIB como las acciones orientadas a interculturalizar los sistemas educativos (interculturalidad para todos y todas) en todos los niveles educativos.* A los fines de conocer los presupuestos asignados, es importante que se discriminen por ítems, según a) *los montos dirigidos a la propia modalidad* y b) *los montos dirigidos a las acciones destinadas a interculturalizar los sistemas educativos*. Ambas instancias deben contemplar según corresponda: la contratación docente dentro de la modalidad; la formación inicial y continua de docentes de las modalidades de EIB (o sus variantes) y de los docentes del sistema general; la promoción de la investigación en lenguas y conocimientos indígenas durante la formación inicial y continua; la definición de currículums que incorporen la pluralidad de conocimientos y epistemologías; la producción de materiales educativos atendiendo la diversidad de lenguas y culturales y la participación de las comunidades en su diseño; la infraestructura y el equipamiento escolar; la formación de madres y padres para exigir una educación en clave de la cultura y la lengua de sus pueblos; el financiamiento de viajes y traslados para la participación de integrantes pueblos indígenas y afrodescendientes en los eventos y las instancias relacionadas al diseño, planificación, seguimiento y evaluación de las políticas. Con base en el ítem relacionado a *los montos dirigidos a las acciones destinadas a interculturalizar los sistemas educativos*, resulta imprescindible dimensionar a nivel económico el grado de compromiso que los Estados tienen para desactivar el racismo y educar a la ciudadanía comprometida en construir condiciones sociales que no reproduzcan las desigualdades.

b. *Incrementar contundentemente el presupuesto para las políticas de EIB y para las acciones destinadas a interculturalizar los sistemas, teniendo en cuenta idénticos aspectos a los mencionados anteriormente:* contratos docentes, formación docente, investigación en lenguas y conocimientos indígenas y afrodescendientes, producción de materiales según la

pluralidad de lenguas y cultura, participación de las comunidades en sus diseños, planificación, seguimiento y evaluación de las políticas, formación para conocer los derechos y asegurar la participación plena, infraestructuras y equipamiento, entre otros.

Contemplado lo anterior, se detallan los siguientes puntos organizados temáticamente.

Participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes

1. Fortalecer las políticas institucionales dirigidas a la EIB y a las acciones para la interculturalización de los sistemas con equipos que incluyan la coordinación o co-coordinación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Las políticas educativas en materia de interculturalidad deben incluir profesionales, sabedores provenientes de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes, interviniendo directamente en los ámbitos de decisiones desde el diseño, pasando por la ejecución hasta la evaluación de las mismas. Estas instancias implican los diferentes aspectos de las políticas: currículums, formación, materiales educativos, línea editorial de los mismos, participación.

2. Fortalecer las instancias de participación de entes colegiados o consejos de los diferentes pueblos. Este fortalecimiento implica fondos públicos destinados a garantizar el funcionamiento de esas instancias, traslados y formación asociada a los marcos legales nacionales y los instrumentos internacionales, la planificación de las políticas educativas, la ejecución y evaluación de las mismas.

Formación e incentivos económicos para cargos docentes

3. Establecer un sistema de capacitación masiva y obligatoria desde un enfoque de interculturalidad crítica, para autoridades políticas y funcionarios de carrera de los sistemas educativos en los diferentes niveles y en las diferentes jurisdicciones. Sería de enorme impacto que los ingresos a los cargos públicos incorporaran como condicionalidad la formación en

materia de interculturalidad crítica, con fuerte foco en la descolonización de los conocimientos, la pluralidad de saberes, epistemologías y culturas, la pluralidad lingüística y la perspectiva de género.

4. Establecer como condicionalidad que todas las instituciones de educación superior (docentes y no docentes) generen instancias específicas de formación para sus profesionales en interculturalidad. Tal requisito podría alcanzar distintas temáticas según el campo de incumbencia de la formación: salud, tecnología, producción, lenguas, cosmovisiones, mecanismos participativos.

5. Estimular a los docentes a través de incentivos económicos y promociones internas al aprendizaje de lenguas indígenas. Los sistemas educativos deben revertir la situación de las clases monolingües en español en las modalidades de EIB o sus variantes y la posibilidad del aprendizaje de al menos una lengua indígena en el sistema educativo general.

6. Certificar los saberes de los maestros indígenas sin título docente y promover su formación pedagógica. Los estímulos económicos deben alcanzar a este sector para que certifiquen y formalicen sus saberes.

7. Promover incentivos económicos para docentes indígenas, afrodescendientes, criollos y mestizos que eduquen en las zonas donde asisten estudiantes de pueblos que históricamente han sido subalternizados. Los Estados deben fomentar la asunción de cargos docentes con mejor remuneración en zonas rurales y urbanas donde asista población indígena, afrodescendiente y campesina, de modo de revertir las asimetrías que se reproducen entre los sectores más desfavorecidos.

Currículum

8. Concebir el currículum como el espacio para asegurar el aprendizaje de los derechos colectivos de pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos. Asegurar la enseñanza-aprendizaje de los derechos a la tierra y el territorio en pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos, así

como fortalecer la indivisibilidad que por definición poseen derechos que en la práctica se vulneran. El derecho a la educación en la lengua y la cultura de cada uno de los pueblos resulta incompleto si son víctimas del desalojo y el saqueo de sus hábitats.

9. Promover el diseño de currículos regionalizados y descolonizados que pongan en valor los saberes productivos de las comunidades. Esto implica una responsabilidad compartida entre las comunidades y los ministerios de educación, donde se asegure la presencia de los conocimientos comunitarios, las metodologías y tecnologías productivas propias, las concepciones sobre la madre naturaleza y las prácticas respetuosas del cuidado de la vida.

Materiales educativos y políticas de la imagen

10. Fomentar la publicación de materiales didácticos bilingües destinados a todos los niveles del sistema educativo. Se requiere que esos materiales se diseñen en diferentes lenguas indígenas y en castellano, con una efectiva participación de sabedores indígenas.

11. Promover y financiar la creación de editoras indígenas y afrodescendientes dedicadas a promover el conocimiento sobre sus culturas y sus lenguas. Esta acción permitirá difundir, dentro de los sistemas educativos generales, las diferentes modalidades de conocer, de hacer, de ser, de habitar, dejando al alcance de todos, las posibilidades de descentrar y descolonizar la perspectiva occidental como universal.

12. Implementar "políticas de la imagen" para que coincidan roles y rostros de las diversidades de ciudadanos "reales" con las imágenes que circulan en libros de textos y medios de comunicación. Inspirados en la propuesta de Sarah Corona Berkin (2015) para México, resulta sumamente relevante desarrollar estrategias comunicacionales que valoren las pluralidades de culturas, oficios, rostros, vestimentas, lenguas, paisajes que hacen a cada uno de los países. Es necesario que los Estados, a través de sus entes reguladores en materia comunicacional, apoyen los esfuerzos editoriales

para favorecer las dignidades, las experiencias, los saberes.

Ampliación de la cobertura

13. Ampliar la cobertura de la EIB a zonas urbanas y fronterizas. En muchos casos los Estados siguen concibiendo la EIB como una modalidad propia de zonas rurales, cuando los estudios y los datos censales vienen mostrando la incremental presencia de población indígena en las ciudades. Por otra parte, se deben redoblar, con mayor urgencia, los esfuerzos para interculturalizar las políticas educativas en estas zonas de recepción de migración indígena, de modo de contribuir a desactivar el racismo institucional que opera en los establecimientos que reciben a esta población.

14. Asegurar el derecho a una educación intercultural bilingüe en comunidades que, sin reconocerse indígenas, hablan una lengua indígena y/o preservan una cultura vinculada a saberes ancestrales. Los Estados deben contribuir a fortalecer las lenguas indígenas y las culturas de comunidades que, aun sin reconocerse, preservan rasgos de culturas amerindias.

15. Asegurar la cobertura de la EIB en los niveles inicial y secundario. Los Estados deben garantizar la modalidad en los diferentes niveles obligatorios del sistema, con la participación en paridad de condiciones de docentes indígenas / afrodescendientes y criollos.

Sistemas de evaluación

16. Establecer sistemas de evaluación formativa diferenciada y según la pertinencia cultural de los estudiantes. Los Estados deben garantizar que la comparabilidad de los sistemas de evaluación se realice sobre sí mismos, para que pueda intervenirse según la realidad de cada subsistema.

17. Incorporar como contenido de las evaluaciones generales el enfoque de interculturalidad. Este contenido debe ser contemplado como tema

transversal también en las pruebas o evaluaciones generales.

Apoyos económicos a estudiantes de educación superior

18. Promover la educación superior entre jóvenes indígenas y afrodescendientes. Generar programas de apoyo integral para la formación docente y otras profesiones con base en becas para traslados, alojamiento, materiales educativos y el acompañamiento tutorial.

19. Financiar a estudiantes de educación superior (indígenas, afrodescendientes, campesinos y/o hablantes de lenguas indígenas) en el desarrollo de programas diseñados participativamente junto a su comunidad para el rescate, el fortalecimiento y la sistematización de saberes y lenguas. Sería de vital importancia generar iniciativas de este tipo, que permitieran documentar conocimientos, epistemologías, metodologías y prácticas asociadas al cuidado de los bienes naturales y la producción.

Producción de información

20. Promover y sostener financieramente instituciones de investigación sobre conocimientos y lenguas indígenas. La creación y el mantenimiento de instituciones de este tipo deben ser resultados de alianzas entre las universidades y los pueblos, dirigidas a recuperar, documentar, sistematizar y fortalecer saberes, prácticas y metodologías comunitarias.

21. Promover investigaciones de corte estadístico y cualitativo para el seguimiento de las políticas destinadas a la EIB y a la interculturalización de los sistemas de educación general. Esto implica un trabajo multiescalar para dar con datos actualizados, involucrando actores indígenas y no indígenas / afrodescendientes y no afrodescendientes en sus diferentes roles (funcionarios del sistema, directivos, docentes, madres y padres, estudiantes y graduados).

22. Promover la construcción de una base latinoamericana de políticas de EIB y de políticas de transversalización de la interculturalidad en los sistemas

educativos. La identificación y el seguimiento de este tipo de políticas permitirá identificar experiencias y aprendizajes, alcances en cobertura geográfica, financiamientos. La información dispersa dificulta la lectura comparativa y panorámicas.

23. Fomentar estudios sobre las trayectorias educativas de graduados indígenas / afrodescendientes del nivel obligatorio del sistema educativo. Esos estudios permitirían documentar fehacientemente las experiencias de transitar los distintos niveles e incorporar los resultados en las formaciones de funcionarios y docentes criollos y mestizos.

24. Promover la incorporación, en los censos nacionales, de preguntas relacionadas a las lenguas indígenas. Existen aún países en la región que no han incorporado los derechos lingüísticos en sus formularios. Este dato es de suma relevancia para generar políticas educativas en la materia y reparar la omisión y vulneración de los derechos de los hablantes de lenguas indígenas.

25. Realizar campañas preparatorias de los censos nacionales. Se requiere que, con antelación, los Estados brinden información en diferentes lenguas sobre autoreconocimiento étnico, uso y vitalidad de idiomas indígenas, así de como la situación de sus hablantes.

7. Bibliografía

Balandier, G. (1973). Teoría de la descolonización. Las dinámicas sociales. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.

Baronnet, B. (2017a). De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural. Decisio, 48(49), pp. 103-109. Recuperado de https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio-48-49/decisio-48-49-art16.pdf

Baronnet, B. (2018). Inconclusiones: retos de la investigación educativa ante el racismo. En B. Baronnet, G. Fregoso y F. Domínguez Rueda (Coords.), Racismo, Interculturalidad y Educación en México (pp. 245-266). Xalapa, México: Biblioteca Digital de Investigación Educativa, Universidad Veracruzana.

Baronnet, B. (2017b). Reseña del libro Interculturalidad(es). Jóvenes indígenas: educación y migración de Pérez Ruiz, M., Ruiz Lagier, V. y Velasco Cruz, S. (coords) (2015). El Jarocho cuántico al son de la ciencia. Suplemento Científico de la Jornada de Veracruz (7), 70, p. 5. Recuperado de http://www.jornadaveracruz.com.mx/extras/20171/170109_020.pdf

Baronnet, B., y Bermúdez Urbina, F. (Coords.). (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México. Ciudad de México, México: ANUIES, Biblioteca de Educación Superior.

Baronnet, B., y Morales, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. Revista Ra Ximhai, UAIS-UAIM, 14(2), pp. 19-32.

Bessa Freire, J. (2019) Las Lenguas Indígenas, Brasil y la UNESCO en 2019. Recuperado de https://cerlalc.org/las-lenguas-indigenas-brasil-y-la-unesco-en-2019/

Bonetti, C. (2015). Discursos identitarios acerca de la población rural de Santiago del Estero en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX. Trabajo y Sociedad - NB Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas (Caicyt-Conicet), 25. Recuperado de https://www.unse.edu.ar/trabajoysociedad/25%20BONETTI%20Carlos%20Discursos%20identitarios.pdf

Bonfil Batalla, G. (1989). México mestizo. Una civilización negada. México D. F., México: Conaculta/Grijalbo.

Brah, A. & Phoenix, A. (2004). Ain't I a woman? Revisiting intersectionality. Journal of International Women's Studies [En línea], 5(3). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228698804_Ain't_IA_Woman_Revisiting_Inter sectionality

Breidlid, A. (2016). Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Cárdenas Muñoz, S. (2019). Aprendiendo las letras del poder. ELAD-SILDA, 3, pp. 1-25. Recuperado de http://publications-prairial.fr/elad-silda/index.php?id=613

Castillo Sanchez, S., Fuenzalida Orellana, D., Hasler Sandoval, F., Sotomayor Echeñique , C., Allende Gonzalez, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. Literatura y Lingüística, 33, pp. 391-414.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2014). Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos. (LC/L.3902). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2017a). Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo. (LC/CDS.2/3), Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2016). La matriz de la desigualdad social en América Latina. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2017b). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos (LC/TS.2017/121). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Corbetta, S. (2020). Desafíos de las políticas interculturales y sociedades plurietnicas en América Latina: una mirada desde la educación. En C. Maldonado Valera, M. L. Marinho y C. Robles (Eds.), Inclusión y cohesión social en el marco de la agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, Claves para un desarrollo social inclusivo en América Latina (pp. 198-203). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Corbetta, S. (2019). Las relaciones entre el Estado y los Pueblos Indígenas en materia educativa (1980-2006). Athenea Digital, 19(1), e2358. doi: https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2358

Corbetta, S. (2017). De la problematización social a la problematización pública del derecho educativo de migrantes indígenas en contextos urbanos. La educación de los niños y niñas qom (toba) en Rosario, Santa Fe, Argentina (1986-1990). Revista Exitus, 7(1), pp. 161-178. Recuperado de http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/viewFile/189/177

Corbetta, S. (2016a). "Acá tiene la escuela: arreglese". La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014) (tesis de

doctorado). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Corbetta, S. (2016b). El Estado como experiencia vivida. Las relaciones entre el Estado y los migrantes qom (toba) que habitan Rosario, Santa Fe, Argentina. En Carlos La Serna (coord.) Estado, política pública y acción colectiva: praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de https://blogs.unc.edu.ar/doctoradoaypp/files/e-book-coloquio-iifap-final.pdf

Corbetta, S. (2015). Interculturalidad y educación intercultural bilingüe en sectores de migración interna indígena. El caso de los qom (toba) en Rosario, Santa Fe, Argentina. Odisea. Revista de Estudios Migratorios, 2. Buenos Aires, Argentina: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Corbetta, S. (Coord.) Divinsky, P. Bustamante, F., Domnanovich, M. y Domnanovich, R. (2020). Etnicidad y educación. Los Otros étnicos y la dinámica de inclusión-exclusión educativa en América Latina. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM) 2020b. Reporte Regional sobre Inclusión y Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile, Chile: OREALC, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374768

Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F y Vergara Parra, A. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: avances y desafíos. LC/TS.2018/98. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Corbetta, S. y Rosas, C. (2017). Hábitat urbano e indígenas migrantes. El caso de los qom en la ciudad de Rosario, Argentina. Población & sociedad. Revista de Ciencias Sociales, 24 (1), pp. 5-33. Recuperado de http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/pys/article/view/8227

Corona Berkin, S. (2015). La asignatura ciudadana en las cuatro grandes reformas del LTG en México (1959-2010). México: Siglo XXI Editores.

Crenshaw, K. (1989). "Desmarginalización de la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, teoría feminista y política antirracista". Foro jurídico de la Universidad de Chicago, 1989, Art. 8. Recuperado de https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8.

de Souza, H. C. (2019). Interculturalidad, educación escolar y movimientos sociales en Brasil. En J. E. González (Ed.), Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay (pp. 150-173). Bogotá, Colombia: Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Del Pópolo, F. (2017). Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

del Val, J. y Sanchez, C. (2019). La diversidad cultural, ayer y hoy. En J. E. González (Ed.), Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay (pp. 104-123). Bogotá, Colombia: Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Garay, L. (2019). Fronteras, territorios y Estado. En Bonetti, C. (comp.) Tierras y Territorios en el Chaco Santiagueño. Antropología de los conflictos del campesinado en Pozo del Castaño. Santiago del Estero: Bellas Alas Editorial.

Gasché, J. (2004). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas: ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?. En J. Gasché, M. Bertely y R. Podestá (Eds.), Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües (pp. XX-XX). México:

Paidós. Recuperado de http://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/la-motivacion-politica-de-la-educacion-intercultural- indigena-y-sus-exigenciaspedagogicas-hasta-donde-abarca-la- interculturalidad/

Gomes do Nascimento, R. (2016). Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). En D. Mato (Coord.), Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos (pp. 151-166). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

González, J. (2019). Interculturalidad y multiculturalismo en Colombia: Balance y perspectivas. En González, J. (Ed.) (2019). Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay, 126-147. Bogotá, Colombia: Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Guaymás, A. y Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4(2), pp. 67- 69.

Hernández, O. (2016). Interculturalidad, la parte inventada de las escuelas. Plaza Pública. Recuperado de https://www.plazapublica.com.gt/content/interculturalidad-la-parte-inventada-de-las-escuelas

Hecht, A. C. (2019). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Revista del CISEN Tramas/Maepova, 8(1), pp. 103-113.

Hecht, A. C. (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: un panorama actual. Revista Ciencia e Interculturalidad, 16(8), pp. 20- 30.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2010). Censo Nacional de Población. Buenos Aires, Argentina.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) (2004/2005). Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas. Argentina.

Instituto Nacional de Estadísticas (2012). Censo Nacional de Población y Vivienda. Bolivia.

Instituto Nacional de Estadísticas (2015). Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos. Guatemala.

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (2007). XI Censo Nacional de Población y VI de Vivienda. Perú. Disponible en www.inei.gob.pe

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2010). Censo de Población y Vivienda. Ecuador.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Encuesta Intercensal. México.

Instituto Socioambiental (s/f). Lenguas - Pueblos Indígenas en Brasil. Recuperado de https://pib.socioambiental.org/es/Lenguas

Korol, C. (2016). Somos tierra, semilla, rebeldía: Mujeres, tierra y territorios en América Latina. Coedición de GRAIN, Acción por la Biodiversidad y América Libre.

Krainer, A. y Guerra, M. (2016). Interculturalidad y educación. Desafíos docentes. Quito, Ecuador: FLACSO.

López, L. (2019). Interculturalidad y políticas públicas en América Latina. En J. E. González, J. E. (Ed.), Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay (pp. 48-101). Bogotá, Colombia: Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

López, L. (2017). La participación social y comunitaria y la educación bilingüe intercultural: una propuesta de política educativa. Guatemala, Guatemala: UNICEF.

López, L. (2006). Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes.

López, L. (2005). Cultural diversity, multilingualism and indigenous education in Latin America. En T. Skutnabb-Kangas y O. García (eds.), Imagining Multilingual Schools. Language in education. Clevendon, Reino Unido: Multilingual Matters.

Lopez, L. y Sichra, I. (2016). Indigenous Bilingual Education in Latin America. En O. García, A. Lin y S. May (Eds.), Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education, 10 (pp. 1-14). Switzerland: Springer International Publishing.

Mato, D. et al. (2012). Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos. Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. Puebla, México: Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Mato, D. (Coord.) (2008). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Mendoza Mendoza, I. y Sanhueza Henriquez, S. (2016) La diversidad cautiva en la interculturalidad de la política de educación intercultural chilena. Revista EDUCADI, 1(2), pp. 83-98.

Métais, J. (2016). L''École indienne' au Mexique. Transactions contre-hégé- moniques, de l'indigénisme au multiculturalisme. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, 15, pp. 52-83. Recuperado de https://jour- nals.openedition.org/cres/2880

Montes Montoya, A. y Busso, H. (2007). Entrevista a Ramón Grosfoguel, Polis, 18. Recuperado de http://journals.openedition.org/polis/4040

Moya, R. (2009). La interculturalidad para todos en América Latina. En E. López (Ed.), Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz, Bolivia: Plural Editores.

Nuñez, Y. y Casimiro Córdoba, A. (2020). La educación intercultural bilingüe y sus desafíos para la población guaraní de Salta y Misiones (Argentina). RMIE, 25 (85), pp. 419-447.

OEA/CIDH (Organización de Estados Americanos - Comisión Interamericana de Derechos Humanos) (2015). Situación de derechos humanos en Honduras, pp. 158-159 y 162-163. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1BVmszER7WyYY6XJBBfcz0cHjOtU8UW8IY0cpcRknz1s /edit#heading=h.gjdgxs.

OIT (Organización Internacional del Trabajo) (1989). Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989 (169). Recuperado de https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314.

ONU (Organización de Naciones Unidas) (2001). Informe de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia (A/CONF.189/PC.2/23). Nueva York, 18 de abril.

ONU (Organización de Naciones Unidas) (2015). Decenio internacional para los afrodescendientes 2015 – 2024. Reconocimiento, justicia e igualdad. Recuperado de http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/pdf/15-17877S_African%20 Descent%20 Booklet_WEB.pdf.

ONU (Organización de Naciones Unidas) (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Recuperado de http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/.

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes/Segundo Informe. Santiago de Chile, Chile: OREALC–UNESCO.

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017a). Conocimiento indigena y políticas educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimientos inciden, y pueden incidir, en la política educativa de la región. Santiago de Chile, OREALC–UNESCO.

OREALC/UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017b). Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE? Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.

Rangel, M. (2016). Políticas públicas para afrodescendientes: marco institucional en el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú. Serie Políticas Sociales, 220 (LC/L.4275). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Rangel, M. y Del Popolo, F. (2017). Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos (LC/TS.2017/121). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Rico, M. y Trucco, D. (2014), Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro. Serie Políticas Sociales, 190. Publicación de las Naciones Unidas (LC/L.3791). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 60. Recuperado de http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492018000100217

Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. Perfiles educativos, 157(39), pp. 70-86. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000300070&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Secretaría de Educación Intercultural Indígena (2016). Encuesta Sociolingüística de Rapa Nui. Chile.

Secretaria Regional Ministerial de Arica y Parinacota (2015). Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen). Chile.

Serrudo, A. (2018). Pueblos indígenas y políticas educativas. Articulaciones y debates en la mirada estatal. Voces del Fénix, 8(72), 124-131.

Tuaza Castro, L. (2016). Los impactos del cierre de escuelas en el medio rural. Ecuador Debate, 98, pp. 83-95. Recuperado de http://200.41.82.22/bitstream/10469/12170/1/REXTN-ED98-07-Tuaza.pdf

Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima, 24-28 de enero.

Valencia Micolta, P. (2017). Visualización del pueblo afroecuatoriano en los textos escolares de estudios sociales de los establecimientos de educación básica de la Parroquia Simón Plata Torres Del Cantón Esmeraldas: Período lectivo 2016–2017 (tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Ecuador.

Varela, D. A. y Lapique, C. (2019). Elementos para la construcción y evaluación de política pública: Contribuciones del Coloquio de las Américas. En J. E. González (Ed.), Multiculturalismo e interculturalidad en las Américas. Canadá, México, Guatemala, Colombia, Bolivia, Brasil, Uruguay (pp. 206-214). Bogotá, Colombia: Cátedra Unesco - Diálogo intercultural, Universidad Nacional de Colombia.

Vera Santos, R. (2017). La etnoeducación como posicionamiento político e identitario del pueblo afroecuatoriano. Revista Antropologías del Sur, 8, pp. 81-103.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Ediciones Abya Yala.

8. Anexo

Cuadro I. Selección de enunciados acerca de la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes según instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y subregionales

Incorpora la noción de interculturalidad	Enunciados acerca de la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Principales instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y regionales
No	"Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional" (art. 26).	Convenio 169/1989 (OIT) (internacional) (Jurídicamente obligatorio)
No	Se establece que se deben reconocer los derechos de las personas "afrodescendientes (...) a participar activamente en el diseño, la aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio".	Declaración y el Programa de Acción de Durban. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Sudáfrica (ONU, 2001) (internacional) (No vinculante)
Sí	Los Estados miembros se comprometen a alentar "que los sistemas educativos difundan la interculturalidad a través del desarrollo de programas específicos para los pueblos indígenas, como por medio de la educación intercultural bilingüe, y que promuevan el establecimiento de programas de estudio sobre las culturas indígenas y afrodescendientes" (art. 35).	Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (2002) (subregional)

No	En su artículo 14, se establece: "1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje; 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación; 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en conjunto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma".	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) (internacional) (No vinculante)
No	Objetivo 4, meta 4.5: "De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad".	Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015)

Fuente: Corbetta et al., 2018, sobre la base de Corbetta 2019 y 2016a.

Cuadro II. Enunciados que refieren a medidas educativas dirigidas a la totalidad de los estudiantes de los sistemas educativos de los países miembros según principales instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y regionales

Enunciados que refieren a medidas educativas dirigidas a la totalidad de estudiantes del sistema educativo	Principales instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y regionales
Asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.	Convenio 169/89 (OIT) (internacional)
No refiere.	Declaración y el Programa de Acción de Durban. Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Sudáfrica (ONU, 2001) (internacional) (No vinculante)

"Se adoptarán medidas efectivas para que los sistemas educativos, en todos sus niveles y modalidades, reflejen los valores propios de la diversidad cultural y étnica de los países andinos e incorporen en los programas de estudio contenidos y prácticas que fomenten una actitud de respeto a la diversidad y alienten los propósitos de la interculturalidad" (art. 34). Se alentará a "que los sistemas educativos difundan la interculturalidad a través del desarrollo de programas específicos para los pueblos indígenas –como por medio de la educación intercultural bilingüe– y que promuevan el establecimiento de programas de estudio sobre las culturas indígenas y afrodescendientes" (art. 35).	Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos (2002) (subregional)
No refiere.	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) (internacional) (No vinculante)
No refiere.	Objetivos de Desarrollo Sostenible (2015)

Fuente: Corbetta et al., 2018, sobre la base de Corbetta 2019 y 2016a.

Cuadro III. América Latina (8 países): Población Indígena, lenguas originarias y políticas lingüísticas

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Argentina	Al menos 2% de la población se declara indígena o descendiente de algún pueblo originario (INDEC, 2010). El país está compuesto por veinte pueblos indígenas (pilagás, mocovíes, chiriguanos, chanés, tapietés, mbyá, wichís, mapuche, toba, kolla, nivaclés, guaraní, tupí-guaraní, diaguita/ diaguita calchaquí, ava- guaraní, tehuelche, chorotes, rankulche, huarpe y ona) (Hecht, 2019)	Además del español y las lenguas de migración, se hablan por lo menos catorce lenguas indígenas con diferentes grados de vitalidad (Hecht, 2019). Existen distintas familias lingüísticas compuestas cada una, a su vez, por lenguas. La familia Tupi-guaraní está integrada por las lenguas tapiete, guaraní correntino, chiriguano-chané/ava-guaraní, mbyá, guaraní paraguayo o jopará. La familia Quechua, por quechua y quichua santiagueño. La Mataco-mataguaya, por wichí, chorote, chulupí, nivaklé o ashuslay. La Guaycurú, por toba/qom, mocoví, pilagá. La Lule-vilela, por la lengua vilela. Y, finalmente, la familia Chon, por tehuelche/aonek'o 'a'jen. Existe tambien una lengua aislada que es el mapudungun.	El 73% de los indígenas afirma no hablar ni entender ninguna lengua indígena, frente a un 20% que tiene esas competencias y un 7% que no habla pero entiende alguna lengua nativa (Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas de Argentina, INDEC, 2004/2005) (Hecht, 2015).	No se ha contemplado la creación de una institucionalidad de lenguas y culturas a nivel nacional. El Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda no ha incorporado los derechos lingüísticos y muy probablemente tampoco lo incorpore en la próxima ronda.

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Bolivia (Estado Plurinacional de)	10.059.856 habitantes, de los cuales 4.199.977 se identifican con alguna nación o pueblo indígena originario, campesino o afroboliviano.	37 lenguas como idiomas oficiales, entre los que se incluye el castellano: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. Los más hablados son el quechua, en un 18,1%, y el aymara, en un 11,2%.	Del total de los bolivianos, el 69,4% aprendió a hablar en castellano y el 30,6% en un idioma nativo (Instituto Nacional de Estadísticas, 2012).	Ley de la Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez Nº 070/2010, creación del Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC). El objetivo: avanzar hacia la revitalización y normalización lingüística. El IPELC busca garantizar que los idiomas oficiales logren una situación de igualdad, tanto en el plano legal como de valor social y extender su uso a diversos ámbitos en el lenguaje escrito (Art. 4 de la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas, 2012). Por otro lado, se crearon los Nidos Bilingües en pos de la intervención escolar como otro eje de revitalización. Se promueve el encuentro intergeneracional y comunitario, y se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas y el castellano. Los Nidos son una estrategia de aprendizaje para el contacto con la lengua desde la más temprana edad, en un ambiente familiar y de comunidad. Así, niñas y niños desarrollan tanto la comprensión auditiva como la oralidad de forma gradual. Desde el año 2015 fueron ocho los pueblos que incorporaron esta práctica: el aymara, el chiquitano, el guaraní, el machineri, el movima, el quechua, el yaminawa y el yuqui. A 2019, esta cifra aumentó a 22 pueblos.

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Brasil	Actualmente, los pueblos indígenas representan cerca del 0,5% de la población brasileña. El Censo Demográfico de 2010 informó que 817.963 habitantes se autodeclararon indígenas; de estos, 502.783 son de la zona rural y 315.180 viven en la zona urbana (de Souza, 2019).	En 2010, el Censo de IBGE contabilizó por primera vez 274 lenguas indígenas, a partir de la autodeclaración de los hablantes. Sin embargo, los lingüistas calculan que el número oscila entre 160 y 180, considerando que muchas pueden ser variedades de una misma lengua (Bessa Freire, 2019).	Apenas veinticinco pueblos presentan más de cinco mil hablantes de lenguas indígenas: Apurinã, Ashaninka, Baniwa, Baré, Chiquitano, Guajajara, Guarani [Guarani Ñandeva / Guarani Kaiowá / Guarani Mbya], Galibi do Oiapoque, Ingarikó, Kaxinawá, Kubeo, Kulina, Kaingang, Kayapó, Makuxi, Munduruku, Sateré-Mawé, Taurepang, Terena, Ticuna, Timbira, Tukano, Wapixana, Xavante, Yanomami, Ye' kuana. (Instituto Socioambiental, s/f)	En 2010 se creó el Inventario Nacional de la Diversidad Lingüística, permitiendo al IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) identificar algunas lenguas indígenas como "lenguas de referencia cultural brasileña". Universidades, museos y centros de investigación desarrollaron proyectos para documentar las lenguas en peligro y algunos indios se graduaron en maestría y doctorado en lingüística (Bessa Freire, 2019).

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Chile	La población indígena en Chile aumentó de 9% a 15,8% de la población total (este último porcentaje equivale a 2.785.792 de un total 17.574.003 habitantes) según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen) de 2015; Censo de población y vivienda, Instituto Nacional de Estadísticas, 2017. Causas del incremento: aumento de la visibilización de los pueblos indígenas en el ámbito nacional a partir de su movilización social y política, mayor aceptación de su presencia por parte de la sociedad chilena y mejoras metodológicas de las encuestas.	De los nueve pueblos indígenas reconocidos por la Ley 19.253 (Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, las comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas y Diaguita del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes), tres tienen una situación de lengua dormida: atacameño, diaguita y colla. Dos pueblos se encuentran en una situación sociolingüística de vulnerabilidad extrema: yagan y kawesqar. Las lenguas que cuentan con cierto grado de vitalidad son el aymara, el quechua, el rapa nui y el mapuzugun.	Al mismo tiempo que se ha incrementado la cifra de la población que no habla ni entiende ningún idioma indígena (77,3% en el año 2009 a 78,6% en 2015), las cifras con respecto a los niveles de conocimiento de las lenguas aymara, quechua, rapa nui y mapuzugun han ido disminuyendo. La población indígena que habla y entiende una lengua indígena pasó de ser un 12% en 2009 a un 10,7% en 2015 (Encuesta Casen, Secretaria Regional Ministerial de Arica y Parinacota (2015).). Respecto del grado de vitalidad de las lenguas, se destaca que rapa nui es una lengua viva pero en riesgo, dado que posee una baja transmisión intergeneracional (Encuesta Sociolingüística de Rapa Nui, Secretaría de Educación Intercultural Indígena. 2016).	Sector de Lengua Indígena, Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (desde el año 2009). La lengua indígena se imparte como asignatura en todos los niveles de educación básica.

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Ecuador	De los 14.500.000 habitantes que posee el país, el 7% se identificó como indígena (50,86% mujeres y 49,14% hombres), lo que equivale a 1.018.176 personas (Censo de Población y Vivienda 2010, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos). De cada 100 personas identificadas como indígenas, 35 son monolingües en su lengua. A su vez, 33 de cada 100 personas hablan únicamente el castellano y 29 de cada 100 pobladores son bilingües, es decir que hablan una lengua indígena y el castellano.	Se reconocen legalmente catorce nacionalidades: awá, épera, chachi, tsa'chila (ubicadas en la costa ecuatoriana), cofán, kichwa, secoya, siona, waodani, sapara, shuar, achuar, shiwiar, andwa (asentadas en la Amazonía). Estas nacionalidades cuentan con sus respectivas lenguas ancestrales. A su vez, cohabitan dieciocho pueblos indígenas, más los pueblos mestizos, afroecuatoriano y montubio. La nacionalidad kichwa, que habita especialmente en la Sierra y en Galápagos, está integrada por dieciocho pueblos: otavalo, natabuela, karanki, kayambi, kitukara, panzaleo, chibuleo, salasaka, waranka, puruwá, kañari, kisapincha, tomabela, saraguro, pasto, palta, manta y huancavilca.	Los pueblos indígenas kayambi, saraguro, karanki y kisapincha atraviesan una situacion critica dado que solo entre el 15% y el 29% hablaría su lengua. Asimismo, en el resto de los pueblos (como el pastos, natabuela, manta, kitukara y huancavilca) solo entre el 5% y el 8% de ellos conservan el idioma ancestral (Fernández, 2010: en OREALC, 2019).	Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades (Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Art.89.

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Guatemala	La población indígena representa cerca del 40% de la población, es decir unas 5.770.479 personas (Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos, Instituto Nacional de Estadísticas, 2015).	Se reconocen cuatro pueblos, el maya, el garífuna, el xinka y el ladino, de los cuales el el primero se compone de 22 comunidades lingüísticas: achi', akateko, awakateko, chalchiteko, ch'orti', chuj, ixil, itza', kaqchikel, k'iche', mam, mopan, poqomam, poqomchi', popti', q'anjob'al, q'eqchi', sakapulteko, sipakapense, tektiteko, tz'utujil y uspanteko (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Gobierno de Guatemala, 2016, p. 9).	La mayoría de la población indígena es hablante de alguno de los 22 idiomas pertenecientes a la familia de idiomas mayas, siendo aproximadamente la mitad de la población guatemalteca maya-hablante.	Ley de Idiomas Indígenas (2003). Academia de Lenguas Mayas de Guatemala.
México	Son 12.025.947 las personas indígenas; es decir, el 10,1% de la población total nacional, de las cuales 6.146.479 son mujeres y 5.879.468, hombres (Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México). Dicha población se establece en 494 de los 2.457 municipios mexicanos.	Existen 95 lenguas indígenas, concentradas en 42 grupos de 13 familias (INEGI, 2010). Las más habladas son seis: el nahuált, maya, tseltal, mixteco, tsotsil y zapoteco (Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México, 2015, p. 74). Sin embargo, en el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales se señala que existen once familias lingüísticas con 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México, 2008).	Unas 7.382.785 personas (es decir, el 6,5% de la población mexicana habla alguna lengua indígena. Existe cerca de un millón de habitantes que solamente hablan alguna lengua indígena y no el castellano.	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. Ley General de Derechos Lingüísticos (2003). Estrategia Libros Cartoneros (2014-2017) con 16 lenguas indígenas y se abarcaron materiales en 33 lenguas, entre las que se encuentran el amuzgo, chinanteco, ch'ol, cora, cucapá, guarijío, huasteco, huichol, kumiai, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixteco, náhuatl, otomí, paipai, pame, pima, popoloca, seri, tarahumara, tepehua, tlapaneco, tojol'ab'al, tutunakú, triqui, tseltal, tsotsil, yaqui y zapoteco. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) para la investigación, difusión y revitalización de las lenguas.

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Perú	Ministerio de Cultura identificó 55 pueblos indígenas y estimó 4 millones de personas de origen indígena que habitan el país –aproximadamente el 25% del total de la población– (cifras relevadas por el Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2007).	Se identificaron 47 lenguas indígenas, que a su vez se agrupan en 19 familias lingüísticas. En la región andina se habla principalmente quechua y aymara, mientras que la mayor diversidad de lenguas se encuentra en la amazonia peruana.	El quechua es la lengua más extendida en el territorio, con más de 3 millones de hablantes (Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú, 2008). El pueblo quechua no solo es el más numeroso, sino que a su vez está conformado por un conjunto de identidades tales como los cañaris, chankas, chopccas, huancas, huaylas, kana, q'eros, kiwchuas amazónicos, entre otras. Si bien todas comparten un origen común, actualmente se encuentran establecidas a lo largo de todas las regiones del país (Base de datos de pueblos indígenas –BDPI– en OREALC/UNESCO, 2019). El segundo pueblo más numeroso es el aymara, establecido en las zonas de Puno, Arequipa, Tacna y Moquegua. Cuenta con 443.248 personas (Censo 2008). Otros dos pueblos indígenas de la región andina, establecidos en la provincia de Yauyos y que se encuentran reconocidos por la BDPI, son el pueblo jakaru, con poco más de 700 habitantes y el cauqui. En la Amazonía se encuentran establecidos pueblos que cuentan con varios miles de habitantes, hasta otros con tan solo diez hablantes.	Ley N° 29.735/2011 de lenguas originarias que declara de "interés nacional el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del país" (art. 2) y establece como derechos de toda persona ejercer sus derechos lingüísticos de manera individual y colectiva, usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado, ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito (art. 4).

País	Población	Cantidad de lenguas	Cantidad de hablantes	Políticas en materia lingüística
Perú			En la Amazonía se encuentran establecidos pueblos que cuentan con varios miles de habitantes, hasta otros con tan solo diez hablantes. El asháninka es el que tiene mayor población, con alrededor de 97.477 habitantes. Otros pueblos numerosos son el awajún, el kichwa, kukama kukamiria, matsigenka, wampis, shipibo-konibo, shawi y yagua. El caso más extremo es el del taushiro, que cuenta con un solo hablante fluido (Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú, 2007).	

Fuente: elaboración propia con base en OREALC/UNESCO, 2019; Hecht, 2019; Hecht, 2015; Bessa Freire, 2019.

Planificar **la educación,** construir EL FUTURO