En Corbetta, S., *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoame*. Santiago (Chile): Naciones Unidas. CEPAL.

Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.

Vergara Parra, A.

Cita:

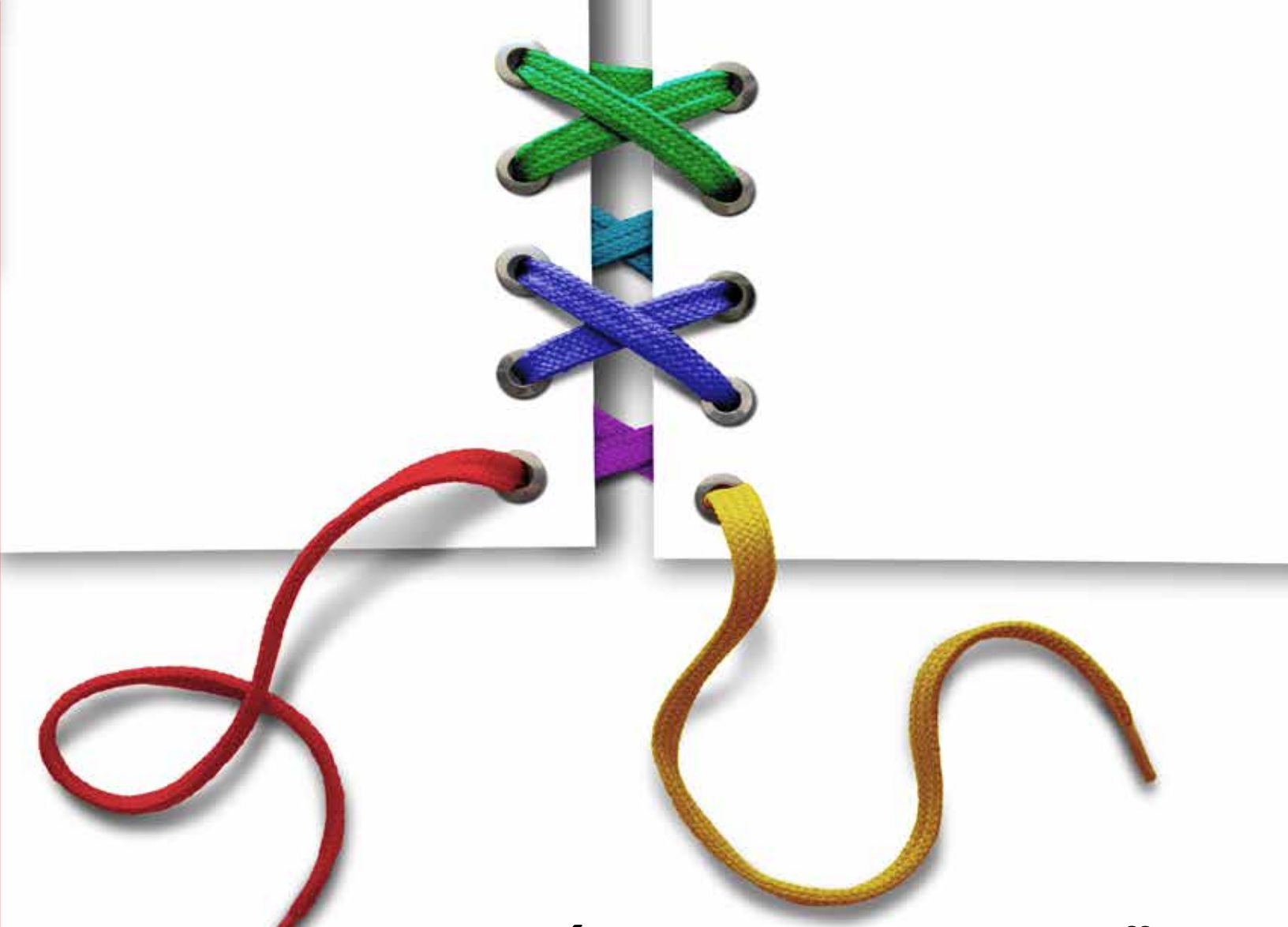
Vergara Parra, A. (2018). *Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. En Corbetta, S. Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoame. Santiago (Chile): Naciones Unidas. CEPAL.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/albano.blas.vergara/29

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/pzsa/csf

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.



Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos

Avances y desafíos

Silvina Corbetta
Carlos Bonetti
Fernando Bustamante
Albano Vergara Parra

Naciones Unidas
CEPAL
70 CEPAL
POR UN DESARROLLO SOSTENIBLE CON IGUALDAD
unicef

Gracias por su interés en esta publicación de la CEPAL

Si desea recibir información oportuna sobre nuestros productos editoriales y actividades, le invitamos a registrarse. Podrá definir sus áreas de interés y acceder a nuestros productos en otros formatos.

NACIONES UNIDAS

CEPAL

www.cepal.org/es/suscripciones

Documentos de Proyectos

Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos

Avances y desafíos

Silvina Corbetta
Carlos Bonetti
Fernando Bustamante
Albano Vergara Parra

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Este documento fue elaborado por Silvina Corbetta, Consultora de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), quien coordinó el equipo de investigación compuesto por Carlos Bonetti y Fernando Bustamante, docentes e investigadores de la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe (con mención en lengua quichua) de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero, y Albano Vergara Parra, docente de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Buenos Aires. El documento fue realizado bajo la supervisión de Claudia Robles, Oficial de Asuntos Sociales de la División de Desarrollo Social de la CEPAL, en el marco del proyecto "Child Poverty, Inequality and Citizenship Initiative in Latin America and the Caribbean", de la CEPAL y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). En la preparación de este trabajo se contó con la participación de Lucía Nosseinte y Héctor Salto. Los autores agradecen los datos aportados por Osvaldo Cippolloni y Vivian Milosavljevic, así como los valiosos comentarios y sugerencias de Laís Abramo y Daniela Trucco, de la CEPAL, y María Elena Ubeda y Vincenzo Placco, del UNICEF.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad del autor y pueden no coincidir con las de la Organización.

Publicación de las Naciones Unidas
LC/TS.2018/98
Distribución: L
Copyright © Naciones Unidas, 2018
Todos los derechos reservados
Impreso en Naciones Unidas, Santiago
S.18-00949

La autorización para reproducir total o parcialmente esta obra debe solicitarse a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Publicaciones y Servicios Web, publicaciones.cepal@un.org. Los Estados Miembros de las Naciones Unidas y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a la CEPAL de tal reproducción.

Índice

Resumen 7

Introducción 9

I. Enfoques y debates actuales en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalidad en la educación 13
   A. Debates en torno a la diversidad y la educación 14
   B. La Educación Intercultural Bilingüe como modalidad educativa y la interculturalidad como enfoque en las políticas públicas 16
   C. Conceptualizar la diversidad: multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad 18
      1. Experiencias educativas como origen de la interculturalidad en América Latina 18
      2. Multiculturalismo, multiculturalidad y pluriculturalidad 19
      3. La interculturalidad como propuesta 21
      4. Principales desafíos y críticas a la Educación Intercultural Bilingüe en la región 23
   D. Demandas en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalización de los sistemas educativos de la región 25

II. Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes 29
   A. Los logros y las persistencias de brechas en materia educativa en la región 29
      1. Situación educativa en pueblos indígenas 31
      2. Situación educativa en poblaciones afrodescendientes 38
      3. Los obstáculos que vulneran el derecho a la educación 43
      4. ¿Qué dicen los últimos estudios sobre la inequidad en los logros de aprendizaje? Un análisis con foco en estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas 49

III. Las políticas de educación destinadas a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y la perspectiva intercultural en los sistemas educativos de América Latina: alcances y desafíos 57
   A. Los principales instrumentos internacionales y subregionales y los principales acuerdos de los últimos 30 años: sus impactos en la región 58

B. La educación de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las constituciones nacionales ... 62
C. La educación de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las normativas educativas nacionales ... 64
1. Sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes: algunos ejemplos ... 66
2. Las poblaciones afrodescendientes en las normativas de promoción de la igualdad racial en educación y cultura: ejemplos más allá de las leyes educativas ... 68
3. La EIB como modalidad y algunas iniciativas de interculturalidad para todos: algunos ejemplos en materia educativa ... 69
D. Los planes y programas dirigidos a los pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes y a la población en general, en los distintos niveles de los sistemas educativos ... 71
1. Sobre las líneas en investigación en materia de lenguas y culturas de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes: algunos ejemplos ... 74
2. Los avances en la educación superior ... 76
E. Una aproximación a programas con enfoque intercultural para la protección de la primera infancia ... 83
F. Los desafíos en materia de políticas educativas para la promoción de la transversalización de los enfoques socioeconómico, de género, de raza y etnia, territorial y de ciclo de vida ... 85

IV. Conclusiones y recomendaciones en materia de Educación Intercultural Bilingüe y en políticas de interculturalidad para todos ... 89
A. Los derechos a la tierra y el territorio y el rol de la educación ... 90
B. El derecho a la educación según niveles educativos ... 92
1. Nivel preescolar ... 92
2. Nivel primario ... 93
3. Nivel secundario ... 95
4. Nivel superior ... 96
C. El derecho a la educación según las particularidades de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes ... 97
1. Poblaciones afrodescendientes ... 97
2. Pueblos indígenas ... 97
D. Sobre la provisión de información que permita construir evidencia para incidir en las políticas dirigidas a la EIB y a la interculturalización de sistemas educativos de la región ... 98

Bibliografía ... 99

Anexo ... 105

Cuadros

Cuadro 1 América Latina (6 países): población indígena entre 15 y 19 años con educación primaria completa, alrededor de 2000 y 2010 ... 35
Cuadro 2 América Latina (5 países): indicadores de disparidad de asistencia a un establecimiento educativo, según condición étnica por grupos de edad, alrededor de 2000 y 2010 ... 36
Cuadro 3 América Latina (8 países): población de 20 a 24 años con secundaria completa según condición étnico-racial y sexo, circa 2016 ... 37
Cuadro 4 América Latina (8 países): población entre 15 y 19 años con rezago escolar por condición étnico-racial según sexo, circa 2016 ... 38

Cuadro 5 América Latina (4 países): tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según condición étnico-racial y grupos de edad, alrededor de 2010 ... 39
Cuadro 6 América Latina (4 países): población entre 20 y 24 años con secundaria completa según condición étnico-racial y sexo, circa 2016 ... 41
Cuadro 7 América Latina (4 países): población entre 15 y 19 años con rezago escolar según condición étnico-racial y sexo, circa 2016 ... 42
Cuadro 8 América Latina (4 países): jóvenes de 15 a 24 años, según razón para no estudiar, condición étnico-racial y sexo, circa 2016 ... 46
Cuadro 9 América Latina (5 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnico-racial y sexo, circa 2016 ... 48
Cuadro 10 América Latina (7 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnica, circa 2016 ... 49
Cuadro 11 América Latina (13 países): diferencias de puntajes entre niños y niñas indígenas y no indígenas por país, asignatura y formas de identificación de la pertenencia indígena, sexto año, TERCE 2013 ... 51
Cuadro 12 Selección de enunciados acerca de la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes según instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y subregionales ... 61
Cuadro 13 Enunciados que refieren a medidas educativas dirigidas a la totalidad de los alumnos y alumnas de los sistemas educativos de los países miembros según principales instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y regionales ... 62
Cuadro 14 América Latina (19 países): leyes de educación vigentes en América Latina, 2018 ... 65
Cuadro 15 América Latina (10 países): universidades e institutos de formación superior interculturales o indígenas, 2018 ... 77
Cuadro 16 América Latina (7 países): universidades e institutos de formación superior que mencionan lo "intercultural" o lo "etnoeducativo" en las denominaciones de sus programas, 2018 ... 79
Cuadro A.1 América Latina (16 países): institucionalidad encargada de los asuntos indígenas, año de creación y dependencia jerárquica, 2017 ... 106
Cuadro A.2 América Latina (19 países): la referencia a la EIB o término asociado, el destinatario que identifica, el reconocimiento de lenguas y la pluriculturalidad en las constituciones latinoamericanas, 2018 ... 108
Cuadro A.3 América Latina (19 países): la educación intercultural en la legislación nacional, 2018 ... 113
Cuadro A.4 América Latina (18 países): institucionalidades, planes, programas e iniciativas educativas destinados a pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes y población en general, 2018 ... 119

Gráficos

Gráfico 1 América Latina (6 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica, alrededor de 2000 y 2010 ... 31
Gráfico 2 América Latina (9 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica y sexo, alrededor 2010 ... 32
Gráfico 3 América Latina (6 países): población indígena entre 6 y 22 años que asiste a un establecimiento educativo por grupo de edad, alrededor de 2000 y 2010 ... 34
Gráfico 4 América Latina (11 países): población entre 12 y 17 años que asiste a un establecimiento educativo según condición étnico-racial, alrededor de 2010 ... 40

Gráfico 5 América Latina (5 países): población entre 20 y 24 años con secundaria completa por condición étnico-racial, circa 2016 41
Gráfico 6 América Latina (11 países): población entre 18 y 24 años que asiste a un establecimiento educativo según condición racial, alrededor de 2010 42
Gráfico 7 América Latina (4 países): jóvenes de 15 a 24 años, según razón para no estudiar y condición étnico-racial, circa 2016 45
Gráfico 8 América Latina (5 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnico-racial (afrodescendiente), circa 2016 47
Gráfico 9 América Latina (10 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnica (indígena), circa 2016 48
Gráfico 10 América Latina (11 países): tasas de repitencia en estudiantes de 3er grado según condición étnica y país, 2013 52
Gráfico 11 América Latina (11 países): tasas de repitencia en estudiantes de 6to grado según condición étnica y país, 2013 53

Recuadros

Recuadro 1 La lucha por el autorreconocimiento y el reconocimiento en las poblaciones afrodescendientes: la escuela como espacio específico de construcción de poder 27
Recuadro 2 Sobre las denominaciones de las agencias estatales dirigidas a atender asuntos de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes 59
Recuadro 3 Colombia: la experiencia de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos 69
Recuadro 4 Iniciativas de producción de material didáctico sobre pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes 75
Recuadro 5 Recomendaciones del programa Chile Crece Contigo 84
Recuadro 6 La situación de los pueblos indígenas y personas afrodescendientes en Honduras 86

Resumen

El estudio presenta un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe y/o la etnoeducación en América Latina. Sobre la base de un relevamiento actualizado de fuentes secundarias se han indagado las políticas educativas en la materia en torno a dos ejes ordenadores: i) las acciones de los Estados destinadas a garantizar la modalidad educativa con la que atenderá la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y ii) las acciones de los Estados destinadas a transversalizar, desde un enfoque intercultural, los sistemas educativos. Cabe destacar que en este trabajo se interpela el alcance con que las políticas educativas operan en cuestiones de interculturalidad, por lo que se plantea un esfuerzo por diferenciar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o en su defecto la etnoeducación, como una modalidad educativa de los sistemas nacionales para atender a los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, de la noción de interculturalidad como un enfoque transversal de las políticas educativas. Ambos son modos de procesar las diversidades culturales existentes en los países en materia de educación.

En el capítulo I el documento plantea los debates actuales en torno a las nociones de interculturalidad funcional e interculturalidad crítica, multiculturalidad y pluriculturalidad. Se promueve que las políticas aborden la interculturalidad desde una perspectiva doble: en el ámbito educativo y más allá de éste. Sobre la base del documento *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (CEPAL, 2016), el capítulo II explora la compleja configuración que resulta de la acumulación de las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico, el género, la condición étnico-racial, el territorio o la etapa del ciclo de vida. Para ello presenta una sistematización de la evidencia existente sobre las desigualdades y barreras que afectan el acceso a la educación y el desempeño educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas y afrodescendientes en los diferentes niveles educativos. En el capítulo III se presenta, a nivel de política educativa, una sistematización sobre los alcances y desafíos de la EIB en América Latina, así como los alcances y desafíos de la interculturalidad como enfoque de los sistemas educativos en la región. Finalmente, el capítulo IV concluye con una sistematización de las recomendaciones de políticas en la materia.

Introducción

La educación ha sido considerada por el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas como un derecho humano y un instrumento indispensable para lograr el goce de otros derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la vía principal para que los pueblos socioeconómicamente marginados puedan salir de la pobreza y acceder a los medios que les permitan participar plenamente en sus comunidades (Naciones Unidas, 2009). Resulta indeclinable el rol que los Estados poseen, en tanto garantes, para que, a partir de asegurar también otros derechos, cumplan con su obligación de hacer efectiva una educación pertinente y de calidad para todas las personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en cada uno de los países de la región.

Este documento se escribe con un doble propósito. Por un lado, busca posicionar la educación en la propia clave cultural que tanto pueblos indígenas como poblaciones afrodescendientes reclaman para sí. Debe observarse que la "educación para sí" engloba al menos dos acepciones: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y/o la etnoeducación[1] que, independientemente de sus diferencias enunciativas remiten, en términos generales, a un mismo reclamo: educar a sus miembros en sus propias lenguas y cultura. La demanda se inscribe en el derecho de ambos pueblos a que los Estados les garantice una política educativa que busque el logro de la pertinencia y la calidad educativa a través del efectivo ejercicio de tales derechos. Por otro lado, este trabajo se propone contribuir al conocimiento comparado sobre el desarrollo de la EIB en la región y los desafíos principales que enfrenta en la actualidad.

Con base en los propósitos señalados se plantean los siguientes objetivos específicos para este documento: i) la identificación de los principales enfoques y el debate reciente sobre la EIB en la región; ii) la sistematización de la evidencia existente sobre las desigualdades y barreras que afectan el acceso a la educación y el desempeño educativo de niños, niñas y adolescentes que pertenecen a pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes en diferentes niveles educativos, sobre la base de datos disponibles y con foco en aquellas brechas que deben ser consideradas para el diseño de políticas públicas; iii) el análisis de una selección de políticas actualmente implementadas en los países de la región, tomando como insumo los principales aspectos que surgen de la literatura en la materia, identificando los ámbitos cubiertos por estas políticas y sus principales desafíos a nivel de

[1] Debe subrayarse que, en Colombia, la etnoeducación aparece como el modo de enunciar la modalidad con que se atiende la demanda educativa de afrodescendientes, mediante la cual se garantiza, también, el derecho a la educación de pueblos indígenas. A fin de garantizar una lectura ágil, en este documento se decidió unificar bajo la noción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), exceptuando los casos en que las normativas y/o fuentes secundarias refieren textualmente a la etnoeducación.

institucionalidad, las dimensiones abordadas y la especificidad en cuanto a sus requerimientos para los diversos niveles del sistema educativo, y iv) la elaboración de una batería de recomendaciones con énfasis tanto en el mejoramiento de la oferta educativa de la EIB en la región, como en el diseño de acciones que promuevan y potencien la interculturalización transversal de los sistemas educativos.

Para cumplir con los objetivos específicos de este trabajo se articulan varios marcos referenciales. En primer lugar, la Agenda 2030 que, en su Objetivo de Desarrollo Sustentable (ODS) 4, Meta 4.5, se propone para el año 2030: "eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional". La citada meta expresa el compromiso de los países para atender a las personas cuyos derechos son vulnerados, entre las que se encuentran, sin ser explícitamente mencionadas, las personas afrodescendientes. Los pueblos indígenas están citados expresamente en el mencionado objetivo (CEPAL, 2016). Por cierto, el Marco de Acción Educación 2030 ha sido adoptado por la comunidad educativa mundial para avanzar hacia el ODS 4 y sus metas.

En segundo lugar, el enfoque de derechos en su aplicabilidad a los mencionados pueblos, bajo la obligación asumida por los Estados de garantizar su derecho a educarse mediante instrumentos internacionales y normativas locales (Naciones Unidas 2015 citado en Del Pópolo, 2017; ONU, 2009, 2007; OIT, 1989). A lo anterior se suma la preocupación por las desigualdades y la discriminación étnica y racial, un tema central en la agenda internacional de derechos humanos. En la Declaración Universal de Derechos Humanos, documento fundacional de la Organización de las Naciones Unidas (1948), se establece que "todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos" (art. 1). Se proclamó que los derechos y libertades eran "sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición" (art.2). Posteriormente, el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (1989) realizó valiosos avances en materia educativa. En su artículo 29 sostiene que: "Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales" (inc. 1). Estableció, por otra parte, que los Estados deberán "asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación" (inc. 2), así como "reconocer [su] derecho (…) a crear sus propias instituciones y medios de educación", para cuyo fin los gobiernos de los países debían facilitarles los recursos necesarios (inc.3). Años más tarde, la Declaración de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas (2007) en su artículo 14 reafirma el derecho de los pueblos indígenas "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" (inc.1) (véase capítulo III). La secuencialidad de los avances en la normativa internacional muestra cómo el enfoque de derecho va permeando la discursividad en torno a la obligación de los Estados a adoptar las medidas necesarias, para que las personas indígenas y afrodescendientes tengan acceso a una educación en su propia cultura y en su propio idioma.

En tercer lugar, se recurre como marco referencial a la interculturalidad como enfoque en el abordaje de las políticas públicas (CEPAL 2017b; Corbetta, 2016a, b; CEPAL, 2014; López, 2009, 2006) con especial énfasis en los aportes de la interculturalidad crítica (Tubino 2005, citado en OREALC/UNESCO, 2017b; Walsh, 2009). Tales aportes conceptuales resultan particularmente útiles para interpelar a los Estados y sus actuales políticas a la hora de hacer efectivo el derecho a la educación de los mencionados pueblos y desactivar los históricos procesos de subalternización y exclusión de los cuales siguen siendo víctimas.

Cabe consignar, por otra parte, que en el documento La matriz de la desigualdad social en América Latina (CEPAL, 2016), que será retomado a lo largo de este trabajo, se sostiene que la acumulación de las desigualdades asociadas al nivel socioeconómico, el género, la condición étnico-racial, el territorio o la etapa del ciclo de vida crea una matriz o entramado complejo de relaciones sociales con discriminaciones múltiples. Estas terminan por desencadenar desigualdades que afectan el plano de la autoestima, el bienestar y el empoderamiento individual y colectivo, así como potenciar

diferencias en el ejercicio de los derechos, el aprovechamiento de oportunidades, la existencia de capacidades y el trato. Además, los estereotipos, que jerarquizan y descalifican a determinados grupos sociales por su sexo, etnia, raza o color de la piel, orientación sexual, situación socioeconómica u otra condición, atraviesan la vida social y operan como activos mecanismos de discriminación y desventajas sociales (CEPAL, 2016). A menos que los Estados y sus instituciones creen las condiciones materiales y efectivas para desactivarlos, terminan por reproducirlos y consolidarlos. No obstante, las nociones de "raza" y "etnicidad" también han servido como resistencia epistémica contra el racismo y la discriminación racial, tanto para las personas pertenecientes a pueblos indígenas como a las personas afrodescendientes. "Raza" y "etnicidad" han logrado ubicarse no solo como un marco conceptual para los procesos de identidad política de los afrodescendientes e indígenas, sino que han impulsado un importante ejercicio de autoidentificación en las encuestas y en los censos en toda la región entre los integrantes de esos pueblos (CEPAL, 2009, citado en CEPAL, 2016, pág. 26) (véase capítulo II).

Además, es necesario comprender que el reconocimiento de la diversidad debe implicar la revisión crítica de procesos históricos de larga duración en el que las diferencias culturales son resultantes de una situación colonial (Balandier, 1973). Ha sido esa situación colonial la que estableció un patrón de poder mundial sobre la base de una matriz de dominación que desde la conquista operó y penetró en las propias subjetividades de los distintos colectivos sociales. Los Estados nacionales de la región se configuraron profundizando, bajo perspectivas raciales, concepciones estereotipadas y estigmatizantes acerca de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.

La raza como un constructo mental de la población no indígena ni afrodescendiente estableció el ordenamiento y la jerarquización al interior de las propias sociedades nacionales. La educación decimonónica jugó un papel trascendente en el hecho de occidentalizar y homogeneizar a las sociedades diversas. En general, los sistemas educativos nacionales del siglo XX, hasta iniciados los años noventa, negaron la existencia de otras culturas y lenguas en sus aulas, lo cual coadyuvó a tornar persistentes las diferencias con base en la raza, la etnia, el nivel socioeconómico y la condición de subalternización de los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Estas formas de colonialidad (Quijano, 2000), que aún sobreviven, se vieron matizadas por nuevas formas de vinculación estatal con la alteridad que, aún sin cuestionar la matriz de la desigualdad histórica, fueron traducidas en políticas de multiculturalidad o de interculturalidad funcional[2]. De allí resultaron los diversos dispositivos normativos, institucionales y de acciones compensatorias que operaron como instrumentos para administrar lo diverso. Esas transformaciones fueron resultado de las luchas por el reconocimiento de sus derechos impulsadas por los propios movimientos indígenas y afrodescendientes desde mediados del siglo XX. Si, tal como se dijo, la educación decimonónica jugó un papel trascendente en el hecho de occidentalizar a las sociedades diversas, los actuales sistemas educativos poseen el desafío de desactivar el constructo colonial e interculturalizar lo que antes homogeneizó.

Visto todo lo anterior, se presentan los dos ejes ordenadores y/o criterios analíticos[3] utilizados para el abordaje y agrupamiento de las políticas educativas de los países de la región: i) los esfuerzos

[2] Según Fidel Tubino (s/f), la interculturalidad funcional no cuestiona el sistema post-colonial vigente y, por ende, facilita su reproducción. Para este autor, las políticas multiculturales resultan casos paradigmáticos de la interculturalidad funcional; ejemplo de ello son las acciones de discriminación positiva, focalizada y de educación compensatoria a través de las cuales se promueve la equidad de oportunidades sin modificar la estructura distributiva y las relaciones de poder. Este tema se profundizará con mayor detalle en el capítulo I.

[3] El trabajo de sistematización de la literatura requirió del establecimiento y definición de decisiones y/o criterios metodológicos con los que se ordenó la información de las fuentes secundarias disponibles. En primer lugar, se elaboraron los ejes temáticos o ejes ordenadores básicos para abordar las lecturas. En segundo lugar, y derivado de lo anterior, se seleccionaron las categorías clave y las preguntas orientadoras sobre las cuales se exploró y presentó la evidencia existente en materia de datos estadísticos e información cualitativa. En tercer lugar, se observaron los criterios de la literatura para definir los universos de países y/o seleccionar los casos que permitieran profundizar en determinadas políticas públicas en materia educativa, sus aspectos relevantes y los ciclos del sistema educativo que se abordarían. El documento se produjo a partir del tratamiento exclusivo de información proveniente de fuentes secundarias. Para lograr un uso riguroso de esas fuentes se operó simultáneamente con un mapa de categorías para organizar la búsqueda de la información insumo para cada capítulo y se diseñaron matrices de indicadores cuantitativos y cualitativos disponibles y guiones de lecturas sobre la base de los objetivos de cada uno de los capítulos.

de los Estados destinados a garantizar la modalidad educativa con la que atenderá la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y ii) los esfuerzos de los Estados destinados a transversalizar, desde un enfoque intercultural, los sistemas educativos en particular, y las políticas públicas en general. Cabe destacar que en este trabajo se interpela el alcance con que las políticas educativas operan en cuestiones de interculturalidad, por lo que se plantea un esfuerzo por diferenciar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), o en su defecto la etnoeducación, como una modalidad educativa de los sistemas nacionales para atender a los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, de la noción de interculturalidad como un enfoque transversal de las políticas educativas. Ambos son dos modos de procesar las diversidades culturales existentes en los países en materia de educación.

Se entiende por modalidad educativa a las orientaciones, modos, reglas y mecanismos formales con que los sistemas de la región se organizan para garantizar el derecho a la educación. Así, la EIB entendida como modalidad educativa indica el formato oficial con que el Estado garantiza la educación en la lengua y en la cultura del pueblo en cuestión. En cambio, en el ámbito de las políticas educativas, a la interculturalidad como enfoque se la entiende como una educación que posee la pretensión de interculturalizar al sistema educativo en su totalidad. "La educación intercultural para todos dentro de los sistemas educativos es una educación ciudadana intercultural para indígenas y no indígenas (López, 2009), donde los Estados han visto la necesidad de interculturalizar los sistemas educativos de la región latinoamericana para influenciar al sector blanco-mestizo más reacio a reconocer la diversidad cultural (Granda Merchán, 2009) de los territorios latinoamericanos" (Corbetta, 2016a, pág. 46) (véase capítulo I).

La hipótesis, por cierto, es que este enfoque intercultural no solo posibilitará aproximarse y dialogar en igualdad de condiciones con las cosmovisiones holísticas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, sino que permitirá efectivamente construir el "inter" que los distintos derechos también generan entre sí, dada su indivisibilidad y complementariedad. La interdependencia existente entre el derecho a una educación pertinente y de calidad con el pleno ejercicio de los derechos que sobre la tierra y el territorio poseen estos pueblos no resulta en absoluto ajena. El derecho a la identidad y el acceso a las mínimas condiciones materiales de vida para hacer efectivo el resto de los derechos humanos, sin duda también se ligan para garantizar la continuidad como pueblo en los espacios que habitan. Como lo ha señalado la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en el caso de la Comunidad Sawhoyamaxa versus Paraguay[4], el territorio ancestral para los pueblos indígenas está en íntima vinculación con la identidad cultural y con el derecho a la vida.

El documento se organiza en cuatro capítulos. En el capítulo I, de corte preponderantemente teórico, se presentan los enfoques y actuales debates en la región en torno a la EIB como modalidad educativa y a la interculturalidad como enfoque de políticas públicas, en particular las del campo educativo. En el capítulo II se presenta una sistematización de la evidencia existente sobre las desigualdades y barreras que afectan el acceso a la educación y el desempeño educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas y afrodescendientes en los diferentes niveles educativos. En el capítulo III se presenta, a nivel de política educativa, una sistematización sobre los alcances y desafíos de la EIB en América Latina, así como los alcances y desafíos de la interculturalidad como enfoque de los sistemas educativos en la región. Finalmente, el capítulo IV concluye con una sistematización de las recomendaciones de políticas recabadas por la literatura regional y por la propia experiencia de los autores de este trabajo.

[4] Véase [en línea] http://www.corteidh.or.cr/tablas/fichas/indigena_sawhoyamaxa.pdf.

I. Enfoques y debates actuales en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalidad en la educación

En este capítulo se plantearán los debates, enfoques y perspectivas teóricas en torno a la interculturalidad como un proyecto político, epistemológico y educativo que, en los Estados naciones, aspira a trazar otras formas de sociabilidad y de vínculos (ME-UNICEF, 2008), en tanto horizonte de significación (Briones, 2008a). Para ello, se contrastarán de forma crítica las referencias a dichos debates en la bibliografía especializada.

En un primer apartado se planteará la identidad cultural como un valor y como un derecho en el contexto político global, evidenciando la importancia de la diversidad en el marco de los derechos de todos los que viven en un Estado, y las implicancias en las concepciones occidentales de desarrollo y bienestar. Se posicionará la tensión entre modelo de desarrollo hegemónico y otras formas de concebir la relación ecosistemas-cultura (Maya, 2013) con la cual entran en conflicto (OREALC/UNESCO, 2017b). Se sistematizarán y explicitarán las diferentes formas de representar y trabajar la diversidad cultural a partir de conceptualizaciones materializadas en políticas como el multiculturalismo, la interculturalidad, y la pluriculturalidad. En este contexto se entiende que las discusiones manifiestas en función de las políticas en el campo educativo y de las experiencias de países latinoamericanos implican distinciones que no son solo conceptuales, sino fundamentalmente, político-ideológicas. Estas, a su vez, no solo ponen en juego diferentes modelos de sociedad, sino también las condiciones históricas en que se dan los discursos y los modos de entender las relaciones entre grupos sociocultural y lingüísticamente diferentes. En América Latina estas discusiones tienen, como antecedente, demandas históricas, desarrollos y experiencias pedagógicas previas que contextualizan la emergencia de la EIB.

En un segundo apartado se propone plantear la interculturalidad y el consecuente reconocimiento a la diferencia como elemento imprescindible para revertir las causas de las desigualdades sociales y garantizar el derecho a la igualdad (CEPAL, 2014). Se trazará la distinción entre: i) la interculturalidad como modalidad educativa (la EIB); ii) la interculturalidad como enfoque de la educación y, por último, iii) la interculturalidad que trasciende a los sistemas educativos. Se asumirá que se trata más bien, tanto en el campo de la educación, como "más allá" de la educación (Moya, 2009), de "interculturalizar a todos" y no solo a aquellas "minorías étnicas" (ME-UNICEF, 2008; CEPAL, 2014; Corbetta, 2016a, b). Se dedicará un tramo de este capítulo a precisar sobre la dimensión lingüística de esta discusión. Se propone aquí construir aportes conceptuales y de enfoque que permitan, en el capítulo III, reflexionar

críticamente sobre los perfiles y alcances de las políticas vigentes en la región. ¿Qué sugieren, por ejemplo, los datos que indican que, de casi un centenar de programas y planes de educación indígena existentes en los países de la región, menos de diez se dirigen a la población total? (CEPAL, 2014).

En un último apartado se reflexionará sobre las demandas más amplias en torno al territorio y a las reivindicaciones históricas a una educación desde las propias cosmovisiones y epistemologías nativas en las que se insertan los derechos de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Aquí interesa abordar la interculturalidad desde la perspectiva de los distintos actores y sus posicionamientos (líderes y organizaciones indígenas y afrodescendientes, agentes estatales, docentes, padres y madres de familia) con el objeto de reflejar las desigualdades que operan por debajo de las políticas de la diversidad y de los derechos legítimos de pueblos que históricamente han sido subalternizados.

Con base en lo expuesto se plantean algunas interrogantes que preliminarmente guiarán el capítulo, pero que, a su vez, son concebidas como ejes de articulación con el resto de los capítulos de este documento:

¿Cuáles son los principales debates y enfoques que se manifiestan en los países de América Latina en torno a la interculturalidad y la educación? ¿Cuáles son las principales narrativas o enunciados sobre las que pivotan los debates regionales, tanto en lo que refiere a la interculturalidad como modalidad educativa, como a la interculturalidad en tanto enfoque de política pública en general y de la educación en particular? ¿Cómo inciden los avances políticos-constitucionales en la generación y circulación de dichos debates?

¿Hasta qué punto los procesos constituyentes que derivaron en la conformación de Estados plurinacionales alcanzaron a las políticas educativas? ¿De qué manera la participación y movilización social de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en estos últimos países han influido en la definición y en la calidad de las políticas de interculturalidad?

¿Cuál es el lugar de las demandas educativas por parte de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en relación con las demandas más integrales por los territorios? ¿En qué medida las políticas educativas de los países tienden a generar condiciones de igualdad para el acceso a una EIB con pertinencia y calidad?

¿Puede la EIB, entendida como modalidad educativa, ser una herramienta decisiva en la reducción de la desigualdad si no es acompañada de transformaciones más generales orientadas a construir sociedades más democráticas e inclusivas?

A. Debates en torno a la diversidad y la educación

Desde hace unas décadas, lo que se dio en llamar globalización, transnacionalización, mundialización y, en un sentido político, profundización del sistema capitalista o fase superior del imperialismo, produjo una serie de cambios que afectarían principalmente a los procesos económicos a escala global y de manera desigual en el nuevo mapa mundial. Los procesos de descolonización en África y Asia y las nuevas formas de colonización internas a través de la migración de las excolonias a los países centrales significó una nueva configuración de las relaciones de poder. En este escenario, la apertura y expansión de las fronteras económicas se acompañaron de la puesta en valor de lo cultural como recurso, capital sociopolítico y también de la explosión de las nuevas “identidades políticas” (Briones, 2008a).

De esta manera, los efectos homogeneizantes esperados en este contexto tuvieron un revés. La globalización, al debilitar las fronteras nacionales, puso en evidencia el carácter histórico y arbitrario con el cual se construyeron y consolidaron los Estados nacionales sobre la base de la negación de la pluralidad cultural. La correspondencia entre un territorio, una cultura y una lengua como modelo y formato de representación nacional comenzó a desmoronarse como producto de la cada vez más acelerada circulación de bienes materiales, pero también de objetos y discursos culturales que posibilitaban nuevas formas de conocer y reconocerse más allá de los límites locales. A su vez, como señala Canclini (2014), la globalización reconvierte el sentido de la homogeneización cultural

complejizándola a partir de las múltiples apropiaciones que pueden hacer de ella distintas sociedades y grupos en el uso de los materiales provistos por la modernidad (OREALC/UNESCO, 2017b).

La diversidad cultural pasó de ser un obstáculo a un valor y capital social que requería visibilizarse y, por lo tanto, administrarse. A raíz de ello surgieron lo que se podría denominar políticas de la multiculturalidad, las que constituyeron una primera estrategia para atender la heterogeneidad y representaban una nueva forma estatal de vincularse con la alteridad. Esto se dio al mismo tiempo que los movimientos sociales, fundamentalmente aquellos con una marca identitaria étnica, como es el caso de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes que, debido a su experiencia histórica de participación política, comenzaron a cobrar cada vez más presencia en el ámbito político. En el escenario educativo, los orígenes de las políticas multiculturales tuvieron una referencia en Canadá con las políticas de atención de las particulturalidades de Quebec y las "primeras naciones" o pueblos originarios. También en la Unión Europea fueron instrumento de atención de las crecientes corrientes migratorias, por ejemplo, en España y Francia. Allí se introdujeron modificaciones más o menos abarcativas en los currículos para dar lugar a las diversas culturas de origen de los alumnos en la actividad escolar (OREALC/UNESCO, 2017b). En el caso de España, por ejemplo, Muñoz señala que en los programas educativos multiculturales como los de "aditividad étnica", el contenido étnico puede favorecer el fortalecimiento del autoconcepto de las y los estudiantes de grupos socioculturales diferenciados al tiempo de ayudar a la preservación de la cultura de dichos grupos (Muñoz, citado en OREALC/UNESCO, 2017b).

Estas nuevas formas de comprender la relación de los Estados nacionales con los diversos grupos étnicos demuestran las transformaciones de los escenarios en los que se materializan las demandas y luchas de esos colectivos. En ese sentido, la transnacionalización supuso un discurso de la diversidad como derecho humano y valor, en tanto una politización de la cultura sobre la base de una rápida multiplicación de agencias de gestión de esa diversidad (multilaterales, Estados, organismos internacionales, ONG, organizaciones indígenas y afrodescendientes, entre otras) acompañada de un tipo de gubernamentalidad neoliberal[5] (Briones, 2008b).

En los últimos tiempos, los virajes políticos en América Latina expresaron otra forma de entender y trabajar con y desde la diversidad. Las declaraciones constitucionales, los marcos normativos y las modalidades educativas incorporan derechos de pueblos históricamente subalternizados (véase el capítulo III), muchos de los cuales tenían ya una experiencia de lucha basada en la constitución de movimientos sociales. En el caso de los pueblos indígenas, por ejemplo, el factor político, tanto del Estado como de las propias pujas y demandas de los citados pueblos, se tradujo con mayor profundidad en países como el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y el Perú. En todos ellos deben considerarse los significativos porcentajes de personas pertenecientes a pueblos indígenas y, además, los procesos de movilización y reformas políticas, con mayor especificidad en el campo educativo, donde los conocimientos y saberes locales se han puesto en valor (OREALC/UNESCO, 2017b).

Una de las principales discusiones de cómo (re) plantear el sistema educativo gira en torno a la tensión entre distintos modelos y lógicas de saberes, conocimientos y prácticas. El modelo hegemónico, sustentado epistemológicamente desde el saber científico occidental, tiende a construir una forma de conocimiento y, por ende, de verdades, que deslegitima toda otra forma de producir conocimiento. En este punto, los debates sobre la educación pensada desde la diversidad en América Latina se dirimen entre distintos tipos de modelos. Estos van desde formas de inclusión/integración a la cultura nacional y estrategias compensatorias hasta propuestas de interculturalizar el sistema educativo en general, donde

[5] Claudia Briones señala que la gubernamentalidad neoliberal consiste en una forma particular de entender la razón que rige las acciones de gobierno o el arte de gobierno de las conductas humanas, que va de la mano con el capitalismo flexible propio de la globalización. A nivel macro, esta nueva gubernamentalidad implicó la privatización de las responsabilidades estatales. A nivel micro, significó una redefinición de los sujetos gobernables a quienes se dirigen las políticas: dejaron de ser los "pobres" y los "subdesarrollados" y pasaron a ser "poblaciones vulnerables con capital social", es decir poblaciones que cuentan con conocimientos o prácticas culturales que pueden hacerse valer de alguna manera en procesos económico-sociales de desarrollo (Briones, 2008b).

se considera la necesidad de incluir "alternativas epistémicas" en las aulas, entendidas como cuerpos de saberes alternativos al conocimiento occidental, pero también como maneras alternativas de producir saberes que sustentan las prácticas sociales, culturales y educativas de las comunidades (OREALC/UNESCO, 2017b). Para los pueblos indígenas, esta línea de acción significa ser capaces de llevar adelante sus derechos en tanto ser partícipes de la ejecución y control de sus sistemas educativos[6].

Diferentes documentos (UNESCO, 2015; OREALC/UNESCO, 2017b) señalan que la incorporación de contenidos sobre los rasgos culturales, los sistemas de conocimiento y las cosmovisiones potencian no solo la calidad de la educación, sino que además complejiza y enriquece los currículos con prácticas más pertinentes y sostenibles. Sin embargo, esto encuentra su mayor obstáculo en la práctica misma en función de la brecha entre los modos de conocer occidentales y las otras epistemologías nativas que se generan en el marco de relaciones de poder y de desigualdad histórica (De Sousa Santos citado en OREALC/UNESCO, 2017b; Lander, 2000). En este sentido, la UNESCO (2015), en su documento titulado *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?*, explicita la necesidad de reconocer la diversidad como un recurso y un valor, al mismo tiempo que pone énfasis en la exploración de enfoques alternativos a la concepción hegemónica de desarrollo, como el *sumak kawsay* o "Buen vivir", de modo de integrar saberes que permitan establecer otra forma de vincularse con la naturaleza y otra forma de vínculos sociales y comunitarios. Todo esto en el marco de una depredación de los recursos naturales y de la humanidad misma en función de la lógica capitalista.

B. La Educación Intercultural Bilingüe como modalidad educativa y la interculturalidad como enfoque en las políticas públicas

Resulta necesario profundizar sobre las diferencias conceptuales existentes entre la EIB como modalidad educativa y la interculturalidad como enfoque de las políticas públicas. No cabe duda de que estas diferenciaciones, por acción u omisión, constituyen una postura teórico-política en materia de políticas de interculturalidad. Por un lado, con modalidad educativa se señala una concepción restringida de la Educación Intercultural Bilingüe, o de la interculturalidad, que se limita a planes, proyectos o políticas propuestos o desarrollados desde el Estado dirigidos a pueblos asociados a identidades indígenas y/o afrodescendientes, y acotados mayormente a la cobertura geográfica de zonas rurales donde algunas de estos pueblos se asientan (OREALC/UNESCO, 2017b; ME-UNESCO, 2008). Por ejemplo, en la Argentina, la Ley de Educación Nacional entiende que las modalidades educativas, entre ellas la modalidad en EIB, se constituyen a partir de: "Aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación" (art. 17, Ley de Educación Nacional N° 26.206 de la Argentina).

Así, en el citado caso, la modalidad en EIB resulta una opción de la educación común cuando las particularidades contextuales lo requieran, lo cual no obliga ni alcanza a todos los niveles educativos. Es decir, está planteada como excepción y para ciertos contextos, y por lo tanto no contempla a toda la población ni todo el territorio, y cubrir todos los niveles es solo una posibilidad. Luis Enrique López (2006) sostiene que muchos programas de EIB de la región ostentan la "condición de modalidad educativa, junto a otras formas alternativas que los sistemas educativos tienen para atender de manera remedial y compensatoria a otras poblaciones en riesgo educativo, como podrían ser, por ejemplo, las modalidades de atención a educandos discapacitados o jóvenes y adultos que no asisten al sistema educativo regular" (López, 2006, págs. 2 y 3).

Retomando lo ya planteado en la introducción de este documento, se entiende por modalidad educativa a las orientaciones, modos, reglas y mecanismos formales con que los sistemas de la región

[6] Véase el artículo 14 de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

se organizan para garantizar el derecho a la educación. Por ende, la EIB en tanto modalidad indica el formato oficial con que los Estados de la región garantizan la educación en la lengua y en la cultura del pueblo en cuestión. No obstante, resulta relevante destacar que la EIB es la educación que los pueblos reclaman para sí. Refiriéndose a los pueblos indígenas, Ruth Moya (2009) sostiene que, si bien estos reclaman su derecho a educarse en sus propias lenguas y a ampliar las fronteras del bilingüismo, debe subrayarse que la educación intercultural, o la educación con enfoque intercultural, no tiene por qué subsumir a la EIB.

Es decir, en tanto la EIB es la educación que los pueblos indígenas o poblaciones afrodescendientes reclaman para sí mismos, la interculturalidad como enfoque es una educación para todos destinada a desactivar las relaciones y las posiciones asimétricas en nuestra sociedad. La referida conceptualización tiene como consecuencia la interculturalización de la totalidad del sistema con el objetivo de generar una educación que alcance también a los grupos hegemónicos y étnicamente desmarcados. Por ende, si lo que se pretende es un enfoque de educación intercultural, "el Sistema Educativo no puede eludir la pregunta sobre qué acciones específicas están dirigidas al componente blanco–mestizo para valorar la cultura indígena [extensiva a las poblaciones afrodescendientes] y reconocerla en igualdad de condiciones" que la cultura dominante (Corbetta, 2016a, pág. 42). La etnoeducación, en países como Colombia, posee idéntico desafío[7].

Por otro lado, dada la vocación propositiva y emancipadora que implica y las vinculaciones entre diferencia cultural y desigualdad social que señala, el enfoque intercultural "más allá de la educación" plantea una visión que desborda la mera descripción de las sociedades como formaciones socioculturales heterogéneas. En la medida en que supera la descripción de lo dado hace aparecer el valor de la justicia en las relaciones socioculturales y entraña un carácter normativo y utópico. Así, el enfoque intercultural transversaliza a todas las políticas públicas e intenta recuperar el sentido integrado de la experiencia, la cosmovisión y las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Por esta razón, no puede restringirse solamente al campo de lo educativo abstraído del resto de las esferas de la vida social, cultural, económica y territorial.

Por último, es necesario remarcar que la restricción de la interculturalidad como mera modalidad educativa se corresponde con una interculturalidad funcional que encubre la importancia de las injusticias estructurales, la distribución inequitativa de la riqueza y las relaciones de prestigio y poder entre culturas para entender las relaciones interculturales (Tubino citado en OREALC/UNESCO, 2017b). Mientras tanto, la interculturalidad como enfoque que atraviesa también lo educativo se inspira en una interculturalidad crítica que, ante la necesidad de diálogo entre grupos socioculturales, se pregunta por las realidades económicas, políticas y militares, entre otros, que actualmente condicionan dicho diálogo (Tubino citado en OREALC/UNESCO, 2017b). En todos los casos, el sentido efectivamente crítico de todas las políticas públicas planteadas desde este enfoque deberá ser validado en su implementación.

[7] Se profundiza sobre esta cuestión en el punto D de este mismo capítulo.

C. Conceptualizar la diversidad: multiculturalidad, interculturalidad y pluriculturalidad

1. Experiencias educativas como origen de la interculturalidad en América Latina

El surgimiento del concepto de interculturalidad en América Latina se da en el ámbito educativo. Se suele señalar a los lingüistas-antropólogos venezolanos Esteban Mosonyi y Omar González como los primeros que definieron el concepto a mediados de los años setenta a partir de las experiencias educativas que realizaron con indígenas de los pueblos arhuacos en ese país. El desarrollo de la interculturalidad relacionado con la educación tiene en la región cuatro fuentes u orígenes, que son cuatro procesos sociales y pedagógicos impulsados por distintos actores a partir de los años setenta y que ampliaron las discusiones sobre dichas relaciones entre educación e interculturalidad. Se sigue aquí el desarrollo de Vera María Ferrão Candau (2013).

En primer lugar, se debe mencionar un movimiento de educación escolar indígena, que consistió en una serie de experiencias alternativas de educación desarrolladas desde liderazgos comunitarios articulados con universidades y sectores progresistas de la iglesia católica. Entre otras cosas, se produjeron materiales didácticos alternativos. Si bien la "integración" de los pueblos indígenas en la sociedad nacional continuaba siendo el horizonte buscado por estas experiencias, se reconocía el derecho a fortalecer la cultura de los pueblos. Con relación a la función de las lenguas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, el bilingüismo deja de ser solo instrumento de "civilización" y comienza a entenderse como un factor fundamental en la continuidad de los grupos étnicos, así como un elemento más en una perspectiva de interculturalidad más amplia que presionaba al esquema escolar al que incluye, además de distintas lenguas, distintas culturas. A partir de los años ochenta, las luchas indígenas antes llevadas por cada pueblo se articulan bajo una identidad indígena común y alcanzan reconocimiento internacional (véase capítulo III). En muchos países surgió la petición de escuelas coordinadas y administradas por profesores indígenas. La introducción de otras lenguas en las escuelas fue el primer paso para proponer un diálogo entre culturas.

En segundo lugar, al movimiento de educación escolar indígena se sumaron los movimientos afros latinoamericanos, en general ignorados en la bibliografía sobre interculturalidad. En materia de educación intercultural, sus aportes más significativos fueron denunciar las diferentes formas de discriminación racial, la ideología del mestizaje (Ecuador) y de la "democracia racial" (Brasil), que suponen que las relaciones pasadas y actuales entre diferentes grupos son de "cordialidad" y que todavía están muy presentes en los imaginarios sociales y las sociedades de América Latina. Los movimientos organizados afrodescendientes también aportaron una lectura alternativa de los procesos históricos sobre la participación de las personas afrodescendientes en las guerras de independencia y en la formación de los Estados nacionales. Plantearon demandas por reparación ante daños generados por regímenes esclavistas y políticas explícitas o tácitas de blanqueamiento de las poblaciones afrodescendientes. Estos aportes implican sistematización y producción de conocimiento crítico disponible para la elaboración de contenidos y políticas educativas. En ese sentido, desde las poblaciones afrodescendientes se realizaron propuestas de políticas orientadas al ingreso, permanencia y egreso de la educación escolar, valorización de las identidades culturales afrodescendientes, incorporación en los currículos escolares y en los materiales pedagógicos de componentes propios de esas culturas, sobre los procesos históricos de resistencia vividas por las poblaciones afrodescendientes y sus contribuciones antes mencionadas a la formación de los diferentes países de la región. También se propusieron políticas de acción afirmativa en el nivel superior de los sistemas educativos (véase capítulo III).

En tercer lugar, Ferrão Candau (2013) menciona los aportes a la educación intercultural que en el continente latinoamericano hicieron las experiencias de educación popular a partir de los desarrollos de Paulo Freire. Desde la década de los setenta estas experiencias privilegiaron los espacios de educación no formal, pero ejercieron influencia sobre los sistemas educativos formales, principalmente hacia el final de los años ochenta y principios de los años noventa. El principal aporte de estas

experiencias y desarrollos consiste en el reconocimiento de la intrínseca relación que se establece entre los contextos socioculturales y políticos, por un lado, y los procesos educativos, por otro. De esta manera, los primeros son el marco desde donde los segundos cobran su sentido efectivo para los actores. A partir de este reconocimiento, el universo cultural de los sujetos educativos es puesto en el centro de las prácticas pedagógicas.

En cuarto lugar, para el desarrollo de la relación entre interculturalidad y educación fue relevante, el reconocimiento, por parte de un grupo importante de países de la región, de su carácter multiétnico, plurilingüe y multicultural en sus constituciones nacionales durante las décadas de 1990 y 2000 (11 países contando a la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Colombia, el Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, el Paraguay, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela)[8]. Tal como se analizará en el capítulo III, estos reconocimientos tuvieron consecuencias en las reformas educativas que contemplaron de alguna manera la dimensión intercultural, ya sea como eje que articule los contenidos curriculares o introduciendo de manera transversal cuestiones en torno a la diferencia cultural. Si bien estas reformas significan grandes avances, no han estado exentas de ambigüedades en la medida en que la mayoría de los gobiernos de estos países llevaron adelante políticas neoliberales que en materia social estuvieron caracterizadas por su corte focalizado y compensatorio. En ese sentido, estos reconocimientos normativos han dado lugar, más que a procesos políticos interculturales, a la posibilidad de ampliación y fortalecimiento de las demandas de las organizaciones, pueblos y comunidades que pudieron encontrar un marco legal que les reconociera.

2. Multiculturalismo, multiculturalidad y pluriculturalidad

Desde la tradición liberal, la concepción e implementación de políticas públicas, en general, puso el foco en garantizar la igualdad de derechos universales. Desde esta perspectiva, la igualdad tiene preeminencia ante las diferencias culturales, que son un asunto privado sobre el cual los Estados no deben legislar. El multiculturalismo introduce un replanteo de la centralidad del individuo en el esquema de derechos, en la medida en que reconoce que la identidad individual siempre se construye en referencia a una comunidad cultural y pretende flexibilizar el universalismo liberal. El multiculturalismo está interesado en la situación de los grupos socioculturalmente diferentes, caracterizándolos como minorías culturales insertas en sociedades nacionales mayores en el marco de Estados liberales y de una cultura dominante. A diferencia del liberalismo, el multiculturalismo plantea la existencia de derechos a la diferencia, que necesariamente entran en conflicto con el principio de igualdad. En este marco, la diversidad es un rasgo inherente a la vida en sociedad.

Desde esta línea de pensamiento, Will Kymlicka desarrolla el concepto de "ciudadanía multicultural" y plantea que los Estados no son instituciones etnoculturalmente neutras, aunque se rigen como si lo fueran. Desde sus inicios se sostienen en una nación territorial, una lengua compartida, modos de vida convencionales e instituciones que rigen al grupo involucrado (Kymlicka, citado en OREALC/UNESCO, 2017b). En el ámbito educativo, el multiculturalismo, como ya se ha señalado, ha tenido gran recepción en países como Canadá, orientado a atender a la población francófona y a los pueblos indígenas o en la Unión Europea, donde la preocupación está asociada con las crecientes corrientes migratorias.

El multiculturalismo como propuesta para gestionar la diversidad ha recibido una serie de críticas, sobre todo desde el espacio latinoamericano. En primer lugar, es necesario remarcar que el multiculturalismo se centra en la tolerancia de las diferencias y esto ha significado entender, mayormente, que dichos grupos se ubican en compartimentos estancos. Es decir, ese reconocimiento implica suponer que esos colectivos y sus culturas se mantienen claramente delimitados y que las relaciones entre ellos no los transforman; por lo tanto, las culturas de dichos grupos poseerían esencias que no se transforman al entrar en relación con otras, ni con las situaciones históricas concretas en las que se insertan. El multiculturalismo, como política estatal, "se ha convertido desde hace unas décadas en política de Estado para contener reclamos de respeto a la diferencia" (Briones, citado en Diez, 2004).

[8] A ellos se sumaron Chile mediante leyes específicas y Panamá, a través de la implementación de una política ministerial (López, 2004).

Como crítica al multiculturalismo también es posible señalar la reserva frente a la noción de "minoría" como categoría propia del liberalismo. En el marco de Naciones Unidas se dieron intensas negociaciones para superar la noción de minoría étnica en favor de la noción de pueblo colonizado, debido a que pueblo fue asociado al derecho de "disponer de sí mismos". Este reconocimiento se logró con el correr de los años con algunas restricciones, pero "minoría" se continúa aplicando. Se podría agregar que el par minoría / sociedad mayoritaria no permite describir casos donde una minoría étnica controle por mucho tiempo el Estado y marque las pautas culturales legitimadas para la mayoría de la sociedad. Por otra parte, muchas veces se aplica el concepto a pueblos que han sido concebidos como menores de edad, necesitados de tutela e incapaces de ejercer la autodeterminación, reforzando así estas concepciones sobre dichos pueblos. Por último, el concepto de minoría no pone en primer plano las características socioculturales de sectores no indígenas ni afrodescendientes, poderosos o desfavorecidos, que no son asociados con identidades étnicas y, por lo tanto, plantea un desequilibrio para pensar los sujetos de las políticas públicas con enfoque intercultural que deben dirigirse a la totalidad de la población[9].

Pero, quizás, uno de los críticos más profundos del multiculturalismo es el antropólogo mexicano Héctor Díaz-Polanco, quien asocia el multiculturalismo con la globalización neoliberal y señala que las diferencias resultan en un componente central de dicha globalización. Si bien, como apunta Briones (2008a), existe una valorización de las diferencias culturales a partir de la globalización, Díaz-Polanco (2006) señala que el tratamiento que los Estados nacionales hacen de estas diferencias correspondería a lo que el autor denomina "etnofagia". El multiculturalismo constituye un elemento necesario del proceso de etnofagia en el cual se consolida un discurso de tolerancia hacia la diversidad cultural y se intenta integrar a los grupos marcados con diferencias socioculturales a la sociedad nacional, en tanto se avanza sobre las formas de vida y de sustento de estos pueblos indígenas o afrodescendientes y se intenta disolver el potencial conflictivo de sus demandas. Para Díaz-Polanco, el multiculturalismo trata a estas culturas locales como el colonizador trataba a los pueblos colonizados: hay que estudiar a ese "Otro" en general y respetarlo hasta ciertos límites. El límite de esa tolerancia se encuentra cuando se trata de identidades críticas, cuyos derechos colectivos sobre bienes como el territorio resultan heterogéneos para el capitalismo neocolonial. Allí, la hegemonía retoma mecanismos represivos del colonialismo convencional (Díaz-Polanco, 2006). A partir de los atropellos de grandes empresas sobre los territorios con anuencia del Estado, Pablo Mariman Quemenado, miembro de la Comunidad de Historia del Pueblo Mapuche, se pregunta: "¿Qué dice entonces la política educativa a los pueblos indígenas del continente?, ¿tan solo debe preocuparse por alfabetizar e interculturizar a ciudadanos cuyos derechos sólo se respetan cuando no entran en contradicción con el mandato de 'orden y progreso'?" (SITEAL, 2011, pág. 189). Así como en etapas anteriores el colonialismo imperialista era acompañado del colonialismo cultural occidental, en la actualidad el multiculturalismo acompaña a la "autocolonización capitalista global", en la que el verdadero poder detrás de la etnofagia la encarnan las empresas multinacionales. La novedad es que se comportan como colonizadoras sobre todo el planeta, incluso sobre los países centrales y sus poblaciones (Díaz-Polanco, 2006).

La bibliografía en ocasiones utiliza indistintamente los términos multiculturalidad, enfoque multicultural y multiculturalismo (OREALC/UNESCO, 2017b; Moya, citado en ME-UNESCO, 2008). Sin embargo, autores como María Laura Diez (2004), Néstor García Canclini (2004) o Günther Dietz (2003) señalan que, en el primer caso, se trata de un concepto descriptivo que se limita a indicar un estado de la realidad. García Canclini define dicho estado de realidad como la abundancia de opciones simbólicas

[9] La importancia de que sectores no afrodescendientes ni indígenas se constituyan también como sujetos de políticas de interculturalidad es central para garantizar su derecho a la educación, en la medida en que en muchos casos se trata de poblaciones sin adscripciones étnicas indígenas o afrodescendientes que han sufrido procesos de desindianización o de blanqueamiento y se caracterizan por prácticas culturales o lingüísticas específicas. Es el caso, por ejemplo, de criollos bilingües castellano-quichua o castellano-guaraní en la Argentina, pero también poblaciones no indígenas ni afrodescendientes monolingües en variedades del castellano que pueden registrar pervivencias subyacentes de otras lenguas que estructuran su habla. Todas estas formas de habla deben ser registradas y validadas dentro de la escuela; de lo contrario, son expulsadas al terreno de lo incorrecto o de la pobreza de vocabulario. La consecuencia de ello es que los niños y niñas internalizan un daño en su autoestima que compromete fuertemente su desempeño escolar (Requejo, 2001).

que propicia el enriquecimiento y fusiones, innovación estilística que permite a los sujetos tomar elementos de múltiples procedencias (García Canclini, 2004). En el caso de Diez, se plantea que la multiculturalidad describe una sociedad integrada por sujetos diferentes, pero que están separados (Diez, 2004). En el caso del término multiculturalismo, Néstor García Canclini y Günter Dietz, como se vio también en Díaz Polanco, reservan para este concepto un sentido normativo, orientativo de acciones y políticas con relación a la realidad que plantearía la multiculturalidad o el hecho multicultural (García Canclini, 2004; Dietz, 2003).

Por otra parte, la literatura utiliza el término pluriculturalidad en un sentido descriptivo similar al señalado para multiculturalidad, con la diferencia de que el primero incluye en su descripción las injusticias y asimetrías presentes en la realidad (Moya, citado en ME-UNESCO, 2008; Corbetta, 2016a). Para Ruth Moya, el término "pluriculturalidad" es el más utilizado en América del Sur, y su diferencia con multiculturalidad reside en que esta última no incluiría la situación de las personas migrantes. A diferencia del par multiculturalidad/multiculturalismo que tiene procedencia anglosajona, pluriculturalidad es el término utilizado en el espacio latinoamericano y desde una perspectiva decolonial. Tal visión plantea que las sociedades son plurales en el plano cultural, pero no se refiere a qué tipo de relaciones, asimétricas o no, ocurren efectivamente entre dichas culturas. Es decir, no se trata de un concepto que busque una crítica de la realidad ni orientar políticas dirigidas a la transformación de dicha realidad; pretende describirla, no operar en ella. Por ejemplo, de acuerdo con Walsh, la pluriculturalidad en el caso ecuatoriano "no promueve cambios o intervenciones en ella ni cuestiona la manera en que la colonialidad sigue operando dentro de sí, racionalizando y subalternizando seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida" (Walsh, 2009, pág. 44).

3. La interculturalidad como propuesta

Las propuestas de la interculturalidad se diferencian y deben ser comparadas con aquellas del multiculturalismo en la medida que superan la idea de tolerancia, donde cada uno se mantiene en un espacio discreto. En lugar de ello, lo que se busca es tender puentes que permitan reformular las posiciones de cada uno en la estructura social, establecidas a través de los procesos históricos. La pluriculturalidad es una condición para el enriquecimiento mutuo. Y la interculturalidad relaciona la diferencia cultural con la desigualdad. Como señala Virginia Zavala: "En las zonas andinas del Ecuador, el Perú y el Estado Plurinacional de Bolivia, se desarrolló la noción de interculturalidad no como el adosamiento de culturas que conviven, se toleran y mantienen un diálogo inocuo, sino como el conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales inscritas en un tejido social lleno de contradicciones y en un escenario de poder. Por tanto, el recambio de estas relaciones en favor de la ampliación de la democracia y de los derechos humanos universales y culturales específicos [es] lo que dotará de sentido y de valor a la misma participación social" (citado en OREALC/UNESCO, 2017b, pág. 34).

Desde aquella primera postulación de interculturalidad planteada por Mosonyi y González, mucho se ha avanzado en la implementación de planes, programas y proyectos, así como en las discusiones sobre el concepto que han generado, tanto estas implementaciones como las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. El concepto, como ya se ha señalado, surgió desde la educación, pero se ha desarrollado de manera más integradora siguiendo el carácter holista de las culturas étnicas de América. Esto tiene consecuencias al volver a pensar la educación desde esos nuevos desarrollos. Estas discusiones ponen en escena tensiones entre distintas concepciones que Ferrão Candau sintetiza en cinco: i) interculturalidad crítica frente a interculturalidad funcional; ii) interculturalidad para algunos y algunas frente a interculturalidad para todos y todas; iii) educación intercultural frente a interculturalidad como proyecto político; iv) interculturalidad frente a intraculturalidad (autorreconocimiento y reconocimiento)[10], y v) reconocimiento frente a redistribución (Ferrão Candau, 2013).

Desde la perspectiva analítica de Ferrão Candau, la principal tensión estaría dada entre interculturalidad crítica y la interculturalidad funcional i). Por una parte, la interculturalidad funcional prioriza la preservación de las dinámicas institucionales y la disminución de los conflictos que pueden generar las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y los movimientos

[10] Las poblaciones afrodescendientes utilizan los conceptos de "autorreconocimiento" y "reconocimiento" en un sentido similar al que los pueblos indígenas utilizan "intra" e "interculturalidad". Más adelante se profundiza en la temática.

sociales, afectando poco las estructuras y relaciones de poder vigentes entre grupos hegemónicos, el Estado y los pueblos.

Por el contrario, la interculturalidad crítica prioriza empoderar a los colectivos sociales históricamente subalternizados y, luego de la experiencia acumulada, postula que el acceso a derechos no se efectiviza en lo concreto si se desvinculan unos derechos de otros. En términos de EIB, esta perspectiva expresa que para que se ejerza el derecho a una educación pertinente, en las propias lenguas y que responda a los intereses de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, deben garantizarse también otros derechos como los territoriales o derechos de hábitat y cultura[11]. Estos derechos son centrales para la educación, ya que intervienen directamente sobre el derecho a la vida como pueblo, en la medida en que garantizan la base material no intercambiable sobre la que dichas culturas pueden reproducirse y desarrollarse en la tierra y el territorio que habitan. Pensar políticas educativas desvinculadas de la garantía del derecho colectivo a la vida como pueblo constituye un caso de etnofagia.

Hasta aquí también están contempladas, de manera implícita, las tensiones entre educación intercultural e interculturalidad como proyecto político iii) y reconocimiento frente a redistribución v), señaladas por Ferrão Candau, en la medida en que se trata de evitar la fragmentación entre derechos, así como la desvinculación entre diversidad cultural y desigualdad socioeconómica. La tensión entre interculturalidad para algunos y algunas frente a interculturalidad para todos y todas ii) fue mencionada al definir la EIB como modalidad educativa y la interculturalidad como enfoque.

De las cinco tensiones señaladas por la autora, solo queda por plantear una que adquiere diferente denominación para los pueblos indígenas por un lado (interculturalidad frente a intraculturalidad) y para las poblaciones afrodescendientes por otro (autorreconocimiento y reconocimiento) iv). En el primer caso, se atribuye a Félix Pazi, primer Ministro de Educación indígena del Estado Plurinacional de Bolivia, la idea que no es conveniente enfrentar un proceso de diálogo intercultural desde la situación desventajosa en la que se encuentran los pueblos indígenas respecto a la cultura hegemónica y que, por lo tanto, es necesario primero iniciar un proceso de mirar y valorar la propia cultura, las costumbres y la lengua, de manera de revertir las negaciones que ha operado el colonialismo. Otras posturas señalan que la intraculturalidad se opone a interculturalidad, ya que entraña el peligro de encerrarse en la propia cultura, entendiendo de manera esencialista las costumbres y las tradiciones. Se trataría de un etnocentrismo indígena que impide reconocer el dinamismo de las culturas y la manera en que estas están constituidas por relaciones con otras culturas. Una tercera postura plantea que intra e interculturalidad deben ser estrategias paralelas que se alimentan dialécticamente.

Para el caso de las poblaciones afrodescendientes, a partir de las experiencias provenientes del Ecuador y Colombia se plantean también dos conceptos que desde la etnoeducación se fusionan o son equivalentes al de intraculturalidad e interculturalidad. La educación dirigida al autorreconocimiento (la educación para sí) y la educación dirigida al reconocimiento de los otros étnicos (no afrodescendientes e indígenas) (SITEAL, 2011). La lucha por el autorreconocimiento (lucha de puertas hacia adentro) es entendida como la reconstrucción de la memoria desde el pensamiento cimarrón (Walsh y León, 2007), en tanto inspiración para el presente y como recuperación de la historia doblemente negada por el componente no afrodescendiente y por el componente indígena. La lucha por el reconocimiento de la cultura afrodescendiente (lucha de puertas hacia afuera) apunta a obtener reconocimiento de las personas no afrodescendientes e indígenas (SITEAL, 2011). Se retomará esta cuestión hacia el final del actual capítulo en relación con las demandas educativas.

Antes de cerrar este apartado es pertinente mencionar la problemática y políticas lingüísticas. En primer lugar, es necesario aclarar que la dimensión lingüística está integrada en lo (inter)cultural, ya que en las lenguas se sedimentan concepciones y conocimientos culturales sobre la naturaleza y el mundo social, al tiempo que las lenguas constituyen fuertemente las identidades personales y sociales. Por ejemplo, la relación profunda entre la lengua, las personas y la tierra ha quedado cristalizada en el

[11] "Hábitat y cultura" es la forma análoga a "territorio y territorialidad" para las poblaciones afrodescendientes (SITEAL, 2011).

léxico para el pueblo mapuche: el sustantivo "mapu" significa "tierra" en castellano; por lo tanto, mapuche significa "gente de la tierra" y "mapudungun", como llaman a su lengua, significa "hablar de la tierra" (Golluscio, citado en ME-UNESCO, 2008).

En paralelo a los modelos de educación intercultural es posible precisar algunos elementos en torno a la dimensión lingüística. Para plantearlo brevemente, se plantea que a lo largo de la historia de la educación en América Latina fueron surgiendo tres modelos que todavía se pueden encontrar en la actualidad. En primer lugar, un modelo "castellanizador", propio de los sistemas educativos homogeneizantes y monolingüísticos coloniales y nacionales, que llegaron hasta la primera mitad del siglo XX. La enseñanza se hacía en castellano y otras lenguas eran casi siempre prohibidas en las escuelas. En lo cultural, se imponía la lógica de la exterminación del "otro" (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013). En un segundo período, en la década de 1940, con la conformación del Instituto Indigenista Interamericano, se propuso el bilingüismo como propuesta educativa. Este modelo de educación bilingüe, llamado de transición, surgió del fracaso de los modelos castellanizadores y utiliza la lengua indígena para aprender el castellano y luego proceder a la alfabetización en dicha lengua. El objetivo de este modelo, en lo cultural, fue la asimilación del "otro" por homogeneización (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013).

En tercer lugar, a partir de la década de 1970, y de manera más clara en el Perú y en México, pero también de manera parcial en el Estado Plurinacional de Bolivia y Guatemala, las políticas educativas apuntaron a integrar las lenguas desde un modelo de mantenimiento y desarrollo, lo cual se traduce en la alfabetización en lenguas indígenas (López y Küper, 1999; Ferrão Candau, 2013).

Como sostiene Beatriz Gualdieri (2004), es posible entender una variedad de cosas por "educación bilingüe": estas van desde la educación para niños que hablan una lengua subalternizada hasta una educación que promueve el uso y la enseñanza de dos o más lenguas. En medio de estos dos extremos se contabilizan diversas modalidades que entrañan políticas más o menos veladas de asimilación sociocultural y desplazamiento y sustitución de otras lenguas subordinadas, o, en sentido contrario, la afirmación de identidades étnicas y el mantenimiento y desarrollo de dichas lenguas. La expresión "educación bilingüe", entonces, hace referencia al papel que cumplen las distintas lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la lengua como objeto de estudio y la lengua como medio de comunicación y de construcción de conocimiento. Gualdieri también sostiene que el rol de la escuela en el futuro de la diversidad lingüística no debe ser sobredimensionado, en la medida en que la vitalidad lingüística está en manos de sus hablantes, así como de los condicionamientos que les imponen las relaciones con la sociedad hegemónica. De esta manera, desde la dimensión lingüística, la autora abona la perspectiva de la interculturalidad crítica.

4. Principales desafíos y críticas a la Educación Intercultural Bilingüe en la región

María Laura Diez (2004) plantea una serie de críticas a los proyectos de educación desde el concepto de interculturalidad:

- Predominio de nociones restringidas de cultura.
- Falta de articulación entre proyectos educativos y demás dimensiones de la vida social.
- Marcada verticalidad en la difusión del proyecto intercultural.
- Casi excluyente reducción del proyecto intercultural a espacios rurales (no urbanos).
- Un vacío dejado por el Estado en muchas regiones, que es ocupado a veces por organizaciones de distinta procedencia y con fines divergentes, como es el caso de instituciones religiosas que han desarrollado proyectos de EIB acompañando la tarea de evangelización.

También Gabriela Novaro (2004), en una sistematización de experiencias de EIB para el caso argentino, hace un detallado análisis de esas iniciativas propuestas por docentes que trabajan en contextos indígenas, en el que se vislumbran los problemas en la formación docente y permite adelantar elementos para orientar políticas interculturales específicas. Novaro señala que los docentes se

reconocen desprovistos de herramientas en su formación para abordar las particularidades educativas de los pueblos indígenas. Ante esas situaciones que interpelan a los docentes, existen quienes revisan supuestos, pero se trata de un proceso que toma su tiempo.

Los supuestos en torno a los que se debaten estos docentes tienen que ver con las imágenes sobre los niños y las niñas, las familias y la socialización; con la pregunta por quién debe integrarse a quién (escuela/comunidad); las concepciones sobre sociedad y cultura (donde se plantea la relación entre diversidad y desigualdad) pero también la folclorización de esa cultura presente en el "rescate" o "conservación cultural". Este último punto va en la misma línea de la crítica de Diez con relación al concepto restringido de cultura. Los docentes se debaten también con otra serie de supuestos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Aquí se vuelve importante la naturalización del conocimiento científico sobre el que se basa la escuela y la dificultad para que se reconozcan otras formas de conocer. En este punto emerge la necesidad de superar la visión de la diversidad cultural como un problema, para pasar a considerarla como una potencialidad para mejores aprendizajes. Esta es también la gran deuda de los desarrollos académicos sobre EIB, pues es urgente saber cómo aprenden los niños y las niñas en cada contexto cultural, y conocer también sobre las lenguas y formas del habla en cada sitio, cuyo desconocimiento y desvalorización por parte de los y las docentes hieren la autoestima de los niños y las niñas reduciendo fuertemente las posibilidades de su desarrollo educativo. Esto tiene como consecuencia la construcción de estereotipos que ignoran la diferencia y culpabilizan a los niños y niñas por su desempeño educativo. Son vistos como parcos, lentos, temerosos, de vocabulario escaso y pasivos en el proceso de aprendizaje. Se desvaloriza así la educación en las comunidades, marcada por el valor de la observación y la experiencia, el saber de los mayores, la importancia de la transmisión oral y la práctica de la cooperación. Así, los niños y niñas chocan con los modos de la escuela: el carácter competitivo, memorista, verbalista y fuertemente disciplinador.

En las experiencias analizadas por Novaro emerge la reflexión autocrítica respecto a la propia formación y el desconocimiento de las culturas y las lenguas indígenas. Queda claro también que esta autocrítica es central para transformar los modelos pedagógicos hegemónicos, así como las identidades docentes que dichos modelos han formado (Novaro, 2004). Algunos de los desafíos para la EIB en la región se vislumbran en las críticas anteriores:

- Se plantea como necesario reconocer la diversidad cultural de los pueblos indígenas entre sí y en relación con las poblaciones afrodescendientes, de manera de subsanar las asimetrías que genera su atención a partir de criterios de costo beneficio (OREALC/UNESCO, 2017b; López, 2006).
- Otra cuestión urgente es profundizar el desarrollo de la investigación en saberes y conocimientos indígenas para su integración en los currículos y planes de estudio y, por lo tanto, la integración de conceptualizaciones como el "Buen Vivir" y las cosmovisiones de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las políticas educativas (Requejo, 2001; ME-UNESCO, 2008 OREALC/UNESCO, 2017b).
- Otro desafío relevante radica en la educación superior en EIB y la formación de docentes (Novaro, 2004; Moya, citado en UNESCO, 2008; SITEAL, 2011; OREALC/UNESCO, 2017b). Es necesario que los docentes dominen contenidos teóricos y actividades de reflexión sobre las relaciones entre lengua, cultura y sociedad, así como nociones de ideologías lingüísticas y prejuicios y estructuras lingüísticas comparadas. Además, es imprescindible que los docentes indígenas y no indígenas cuenten con herramientas metodológicas que les permitan incluir a los miembros de las comunidades en procesos participativos (Golluscio, citado en ME-UNESCO, 2008).
- En el plano de la práctica pedagógica se ha vuelto clave el lugar y uso de las lenguas (lengua materna y lengua dominante) en el proceso educativo en tanto objeto de estudio y como vehículo de enseñanza (Gualdieri, 2004; López, 2006; ME-UNESCO, 2008). También en este plano se plantea la violencia de los enfoques institucionales predominantes (competencia y sistema meritocrático) contra las formas educativas comunitarias (Novaro, 2004; OREALC/UNESCO, 2017b).

- La perspectiva de género y la valoración de la mujer y sus saberes deben estar presentes en las prácticas pedagógicas, en la organización institucional escolar, en la recreación de las culturas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y en la implementación de las políticas (OREALC/UNESCO, 2017b).
- La cobertura geográfica y social de las políticas de interculturalidad, para que no se transformen en refuerzos de la discriminación, es uno de los desafíos que más parece demorarse (Diez, 2004; López, 2006; ME-UNESCO, 2008; SITEAL, 2011; OREALC/UNESCO, 2017b).
- Un desafío específico de la implementación de políticas puede expresarse como el desarrollo de un poder experto, por la profesionalización y burocratización en la inclusión de los conocimientos de los pueblos en las lógicas del Estado (OREALC/UNESCO, 2017b). En el siguiente apartado esto también se planteará con López (2006), como una tensión entre pedagogización y etnificación.
- Por otra parte, siempre es un desafío garantizar la participación de los pueblos en la EIB, ya sea en el plano local-comunitario debido a las resistencias de algunos padres frente a la escuela; ya sea en el plano estructural, al entablar diálogo y relación con las organizaciones indígenas debido a la historia de negación de su autonomía (OREALC/UNESCO, 2017b).
- Por último, está el desafío de vincular las políticas de EIB y las de transversalización de la interculturalidad en el sistema educativo con las políticas para otros ámbitos de la vida social. Lo anterior ya sea para respetar, reconocer y asumir el valor de los saberes de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes por parte de la sociedad y del Estado nación, así como la implementación de políticas que garanticen las condiciones sociales y culturales para el ejercicio del derecho a la educación, pero también la relación entre la educación y las demandas territoriales de los pueblos (Diez, 2004; ME-UNESCO, 2008; SITEAL, 2011).

D. Demandas en torno a la Educación Intercultural Bilingüe y a la interculturalización de los sistemas educativos de la región

Las demandas a la educación por parte de los pueblos indígenas, pero también en gran medida de las poblaciones afrodescendientes, fundamentalmente aquellas provenientes de las experiencias de cimarrones, palenqueros o de las quilombolas, se encuentran enmarcadas en otras más amplias y se vinculan con luchas políticas que ya tienen su historia. El territorio indígena, por ejemplo, constituye el marco desde donde se enuncian los reclamos hacia el Estado, pues representa la base material en la que se insertan sus propias cosmovisiones acerca del espacio geográfico, social y simbólico, pero además es la condición de la continuidad histórico-cultural como pueblos. Tal es así, que la territorialidad es lo sustantivo de las identidades culturales indígenas, con base en la especial e intransferible relación integral que construyeron ancestralmente con un territorio concreto. Una educación de acuerdo con las características e intereses de los pueblos debe tener la flexibilidad para insertarse en esa relación, y debe ser una herramienta para reconocer, mantener y desarrollar la lengua, la cultura y la territorialidad de cada pueblo.

Además, los derechos al territorio de ocupación y uso tradicional (OIT, 1989) contradicen los modelos hegemónicos de desarrollo y, según los propios indígenas, para los Estados ellos constituyen un "lastre" para el desarrollo occidental representando un "atraso" para dicho modelo. Destacan, además, que en vez de ser considerados sujetos de derecho son considerados como "sujetos de atención", en un sentido de tutelaje y de ejercicio de cierto paternalismo (SITEAL, 2011). En este sentido, la educación significaría un acto civilizatorio, no una educación pensada y diseñada desde y para la diversidad (OREALC/UNESCO, 2017b). Como sostiene Juan de Dios Simón, los indígenas no tienen lugar dentro de este marco de desarrollo, lo que provoca constantes exclusiones de diversos campos (SITEAL, 2011).

En materia específicamente educativa, cinco son las cuestiones centrales que los representantes indígenas hoy reclaman, según López (2006):

i) Que se incremente la cobertura de la educación bilingüe. Más allá de los avances gubernamentales en la materia, la EIB no ha logrado extenderse ni siquiera a todas las comunidades rurales que requieren de este tipo de atención;

ii) Que la EIB llegue también a los centros poblados, incluidas las capitales, ahora que existe una creciente presencia indígena urbana;

iii) Que los hispano hablantes accedan también a algún tipo de educación bilingüe, para que sean más sensibles a sus culturas. No será posible erradicar la discriminación y el racismo si las personas no indígenas ni afrodescendientes no cambian;

iv) Que el currículo oficial incluya el conocimiento indígena; y

v) Que se tomen medidas tendientes al salvataje y revitalización de los idiomas en mayor riesgo o de más alta vulnerabilidad. Los Estados priorizan las lenguas mayoritarias según criterios de costo-beneficio.

Existen diferentes visiones sobre la EIB y su implementación que obedecen al locus de enunciación de las demandas y propuestas; es decir, al lugar desde donde estas se analizan y formulan. Estos locus de enunciación definen las perspectivas, más aún que el hecho de que la propuesta y gestión de políticas esté a cargo (o no) de personas indígenas. Lo central es el posicionamiento de los actores de la EIB: desde y para los pueblos indígenas o desde y para el Estado (López, 2006).

Estas diferentes visiones se plantean sobre la base de tres ejes: i) inclusión y exclusión; ii) pedagogización y etnificación, y iii) economía e identidad. En el eje inclusión y exclusión se señala que la EIB se ha dirigido casi exclusivamente a grupos étnicos en zonas rurales. Se plantea que, para una verdadera transformación, las políticas de EIB deben dirigirse también al hispano o lusoparlantes y sectores culturalmente hegemónicos, sin cuyo cambio no será posible una interculturalidad plena. Este es el caso de los pueblos maya de Guatemala, que generaron el concepto de "mayanización" de la sociedad (Moya, citada en ME-UNESCO, 2008). Las grandes demoras en la implementación de estas políticas hacen sospechar a algunos dirigentes indígenas: ¿si la EIB es tan buena como dicen los funcionarios, por qué no se aplica también a los criollos? (López, 2006).

Mediante el eje pedagogización y etnificación se señalan dos procesos de la EIB que podrían ser complementarios pero que resultan en tensión, dependiendo de quién esté a cargo de la educación de los pueblos. La pedagogización es el proceso de transformación de la EIB en una materia técnica a medida que se transformó en política implementada por los Estados. Los indígenas ven que pueden hacer de la EIB una herramienta para el proyecto político de las comunidades radicalizando el enfoque, para lo cual apelan a las mismas aperturas de la pedagogía en general. Por su parte, la etnificación remite a un proceso previo de afirmación cultural y lingüística e implica la descolonización de los educandos, los docentes indígenas y las comunidades, y la relocalización del conocimiento hegemónico.

En el eje planteado como economía e identidad, aparece la preocupación de los Estados por los recursos económicos perdidos por la deserción y el fracaso escolar indígena. Mientras se visibiliza la importancia de la educación para el desarrollo económico de la sociedad, se espera que la EIB aporte a subsanar las deficiencias de los sistemas educativos y contribuya a la igualdad de oportunidades. En esta tensión aparece la oposición entre el criterio de costo-beneficio que utilizan los Estados en materia lingüística (promover las lenguas indígenas mayoritarias), en contra del criterio de salvataje de las lenguas en peligro que reclaman los dirigentes indígenas. Algunos casos de esto son Nicaragua, Guatemala y el Estado Plurinacional de Bolivia. Muchos dirigentes entienden las grandes dificultades de un salvataje, así como la posibilidad de que solo configure un hecho simbólico para reforzar la diferencia identitaria; aun así, demandan el compromiso del Estado. Pero la ampliación de los usos y espacios de algunas lenguas por su normalización escrituraria fue vista por muchos como la reivindicación de los hablantes subalternizados. En este sentido, los Ministerios de Educación, por

ejemplo, del Ecuador, el Estado Plurinacional de Bolivia y el Perú se interesaron en el potencial que esto significaba para la edición de materiales didácticos en serie.

El caso de las poblaciones afrodescendientes adquiere similitudes y diferencias con los pueblos indígenas. Hay dos posturas, con diferentes sentidos, entre quienes efectúan demandas en las que se encuadran las educativas. Por un lado, están los movimientos afrodescendientes que demandan "hábitat y cultura" asociado con derechos colectivos, en un sentido similar al reclamo territorial indígena. Los citados grupos reclaman el derecho a los territorios que ocupan y ocuparon sus ancestros en virtud de considerarse parte de estos, y esa pertenencia, así como las prácticas culturales y productivas que allí realizan, son el marco donde la educación tiene un rol inseparable. Las reivindicaciones de "lo afro" se hacen desde la tríada "comunidad, cultura e identidad", a la que se suma la noción propia de territorio. Esta reivindicación está en sintonía con una visión educativa adecuada a las comunidades. En este caso, como en el de los pueblos indígenas se da la dificultad de separar las demandas de autodeterminación, territorio, desarrollo y educación (SITEAL, 2011).

Una segunda postura de reclamos ante el Estado enfatiza la asociación entre "negro" y "pobre". Se trata de una perspectiva menos situada y de demandas más generales sobre i) políticas de inclusión social, desde conceptos de diversidad o pluralidad, en lugar de "afrodescendiente" y ii) políticas de reconocimiento étnico dirigidas a una población que se reconoce como "negro pobre". En ambos casos se expresa la demanda de "cubrir necesidades básicas" o "políticas de subsistencia". En esta segunda postura de reclamos, que enfatizan en la pobreza, hay quienes entienden la educación como una demanda importante, junto con alimentación y salud; y hay quienes definen a la educación como "la puerta de entrada a la ciudadanía" (SITEAL, 2011, pág. 237).

Con respecto a las demandas educativas de la población afrodescendiente se retoman los dos tipos de luchas señaladas previamente. En la lucha de "puertas hacia adentro" (lucha por el autorreconocimiento) y en la de "puerta hacia afuera" (lucha por el reconocimiento de los "otros" étnicos) se plasma cierto lenguaje de resistencia. Independientemente de cada país, en las entrevistas realizadas a personas afrodescendientes a instancias del informe SITEAL (2011), se reiteraron los conceptos como el de "deuda histórica" y "reivindicación". En la "lucha puertas adentro" aparece el esfuerzo por reconstruir la memoria y el conocimiento desde el "pensamiento cimarrón" (Walsh y León, citado en SITEAL, 2011) (véase recuadro 1). Para el segundo caso, se puso en marcha la Cátedra de Estudios Afrodescendientes en Colombia[12] (véase capítulo III).

Recuadro 1
La lucha por el autorreconocimiento y el reconocimiento en las poblaciones afrodescendientes: la escuela como espacio específico de construcción de poder

Más allá de los énfasis puestos en el tipo de estrategia que implementan o en el tipo de lenguaje que utilicen, los testimonios de los afrodescendientes que pertenecen al movimiento o a la intelectualidad reconocen una institución clave desde donde confían afianzarse para construir aquello que tanto ansían: el autorreconocimiento y el reconocimiento de los otros étnicos. Esa institución es la escuela. Sin embargo, están pensando en una escuela muy puntual, aquella que contemple y valore el componente afrodescendiente como parte de la historia de cada país o de una región entera. La escuela y la educación en el sistema formal constituyen la oportunidad de autovalorarse o de "dejar de autodiscriminarse".

[12] La Cátedra de Estudios Afrodescendientes surgió en Colombia como estrategia para la "lucha de puertas hacia afuera". Es una propuesta educativa, prevista en la Ley 70/1993 y en el Decreto 1122/1998, para ser ubicada en el plan de estudios con el objetivo de impregnar toda la vida escolar. Un agente gubernamental lo resume de la siguiente manera: "Va dirigida al otro, a aquel que no entiende la cultura afro, al que discrimina, al que no reconoce los aportes afrodescendientes". Es una estrategia que se lleva adelante en contexto urbano, porque se parte del diagnóstico de que allí el desconocimiento de la cultura afrodescendiente es mayor (SITEAL, 2011, pág. 244).

Recuadro 1 (conclusión)

i) La lucha por el autorreconocimiento de la cultura afrodescendiente (lucha de puertas hacia adentro), es la que se emprende para reconstruir la memoria, fundamentalmente desde el pensamiento cimarrón (Walsh y León, 2007), como inspiración para el presente y como recuperación de la historia doblemente negada: tanto por el componente blanco-mestizo como por el componente indígena. Aquí se despliega el objetivo de la etnoeducación o la educación para sí. Esta estrategia permite a las personas afrodescendientes realizar el proceso hermenéutico de reinterpretar y releer la emancipación de sus ancestros desde el presente que ellos transitan, pero también como forma de revalorizarse como pueblos que han sido doblemente subalternizados; refiere esto tanto a la relación desigual con los criollos como con las personas pertenecientes a pueblos indígenas. Para este trabajo cultural también demandan al Estado herramientas que lo hagan posible, tanto puertas adentro como puertas afuera. Para el primer caso, tomando como ejemplo a la población afrodescendiente en Colombia se puso en marcha la etnoeducación, equivalente a la EIB (véase la introducción).

ii) La lucha por el reconocimiento de la cultura afrodescendiente (lucha de puertas hacia afuera) en América Latina está dirigida hacia los otros grupos étnicos (blancos, indígenas y mestizos). Este es el objetivo de la cátedra de estudios afrodescendientes colombiana.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, Buenos Aires, 2011.

Estas dos demandas de autorreconocimiento y de reconocimiento por parte de otros tienen presentes la memoria del destierro, la diáspora y la esclavitud y, en algunos casos, las reivindicaciones de experiencias de conformación de territorios “libres de esclavitud” por esclavos rebeldes que constituyen antecedentes en la construcción de su historia de emancipación. Aun cuando parezcan cuestiones no vinculadas a la educación, apelan a una educación como medio para rescatar estos rasgos de la cultura y la historia afrodescendiente. La educación es parte omnipresente en esos reclamos, pues la escuela es considerada el espacio tanto para autorreconocerse como para lograr ser reconocidos por los otros. Por cierto, para algunos, también la escuela constituye una oportunidad de construcción de poder (SITEAL, 2011) (véase capítulo III).

II. Qué dicen los indicadores educativos sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

En este capítulo se revisará la situación educativa de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, abordándola de forma diferenciada. Con ese fin se sistematizará un conjunto de indicadores haciendo especial énfasis en el análisis de la evidencia existente vinculada a las desigualdades y a las barreras que dificultan el acceso a la educación, así como las referidas al desempeño educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en los niveles básicos de educación. Con base en la información disponible se profundizará sobre los obstáculos que vulneran el derecho a la educación, se presentará aquella información asociada a la identificación de los diferentes factores que producen los peores resultados educativos y las altas tasas de exclusión entre los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes (la enseñanza en el idioma dominante, la formación de los docentes y la infraestructura escolar, entre otros). Finalmente, se abordan los datos de los últimos estudios sobre la inequidad de los logros de los aprendizajes, con base en la información existente sobre los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas.

A. Los logros y las persistencias de brechas en materia educativa en la región

Antes de desarrollar la presente sección, caben consignar al menos tres reflexiones con base en los hallazgos de la revisión bibliográfica. La primera de ellas se asocia, tal como citado en la introducción de este documento, a la creciente relevancia que en materia de derechos han logrado las luchas por la igualdad y de la inclusión social en América Latina, lo cual ha permitido a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes ingresar a las agendas gubernamentales. Así “raza” y la “etnicidad” no solo se configuraron como una “plataforma conceptual para movilizar los procesos de identidad política de los afrodescendientes e indígenas, sino que la semántica alrededor de esas nociones ha permitido sentar las bases para la autoidentificación de estas poblaciones en los censos y las encuestas” (CEPAL, 2009, citado en CEPAL, 2016, pág. 26). De este modo, en la lectura de los datos censales y las estimaciones realizadas por diferentes fuentes se pone especial atención a las causas del incremento demográfico de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes (Del Pópolo, 2017; CEPAL 2017b; CEPAL, 2014). A menudo resultan coincidentes las interrogantes sobre la relación del peso del crecimiento demográfico de los mencionados

pueblos y los efectos de la incidencia de las políticas dirigidas a la autoidentificación. Por otra parte, si bien la literatura señala que el ritmo de crecimiento siempre es superior al de la población no indígena ni afrodescendiente se considera que tal aumento puede estar asociados a los cambios metodológicos vinculados con la incorporación de preguntas más inclusivas[13] y con la implementación de mecanismos de participación de estos pueblos para el desarrollo de los operativos censales (CEPAL, 2017b). Debe consignarse, que aun cuando los censos nacionales de población resultan la mejor fuente de información para los países, no están exentos de problemas para medir con precisión. Entre los investigadores provenientes de la interculturalidad crítica existe la preocupación sobre el modo de la construcción de los datos censales, lo que se apoya en los cuestionamientos existentes en la región, ya que constituyen la base sobre la que los Estados planifican políticas públicas para estos pueblos (Sichra, en UNICEF, 2009). Recoger estos debates es otro de los aspectos a resolver. Finalmente, también la literatura permanece atenta al fenómeno de urbanización y de migración interna que afecta de manera especial a los pueblos indígenas[14].

La segunda reflexión por consignar surge del documento *La matriz de la desigualdad social en América Latina* (CEPAL, 2016). Con base en los ejes estructurantes de las desigualdades en la región (según estrato socioeconómico, género, condición étnica/racial, territorio y ciclo de vida) la bibliografía observa cómo, a pesar de los avances en materia de políticas públicas, la reproducción de la desigualdad no logra desactivarse y afecta a los sectores más desaventajados de las sociedades latinoamericanas, especialmente a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Si bien este análisis parte de considerar que el estrato socioeconómico incide en las oportunidades que las personas podrán tener a lo largo de la vida, observa que las desigualdades en materia de igualdad de género continúan siendo un eje central de la desigualdad en todos los ámbitos, así como lo es la discriminación étnica-racial producto del peso que esta tiene en las relaciones sociales, de poder y en las estructuras de privilegios presentes históricamente, y que afectan en especial a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. El territorio es otro de los ejes estructurantes, en tanto constituye el espacio de vida donde, finalmente, se cristalizan y se entrecruzan las demás desigualdades. El entramado de desigualdades se da entre países y al interior de ellos, atravesando tanto el lugar donde habitan como el lugar de origen. Esto a su vez, debe ser leído sobre el último de los ejes referido a las desigualdades: las diferentes etapas del ciclo de la vida de las personas. En este sentido, la literatura considera la edad y la manera en que las desigualdades en cada etapa de la vida de las personas contribuyen a reproducir la desigualdad social (CEPAL, 2016). Por otro lado, en el análisis de la matriz de la desigualdad también se considera de forma relevante el entrecruzamiento de estos ejes de desigualdad: "Lo que confiere a cada uno de estos ejes el carácter de estructurante en la configuración de las desigualdades sociales es su peso constitutivo y determinante en el proceso de producción y reproducción de las relaciones sociales y de la experiencia de las personas o, en otras palabras, su impacto sobre la magnitud y la reproducción de las desigualdades observadas en distintos ámbitos del desarrollo y del ejercicio de los derechos (…). Es necesario señalar, además, que esos ejes se encadenan a lo largo del ciclo de vida y se entrecruzan y potencian, lo que resulta en una multiplicidad de factores de desigualdad y/o discriminación que pueden manifestarse, al mismo tiempo, en las personas y/o en determinados grupos de la población. Ese enfoque permite visibilizar las situaciones de múltiples desigualdades y/o discriminación que, con frecuencia, caracterizan los "núcleos duros" de la pobreza, la vulnerabilidad y la desigualdad que persiste y se reproduce en la región. Sin él, la comprensión de las brechas estructurales que marcan las sociedades latinoamericanas será incompleta y, por lo tanto, la posibilidad de diseñar e implementar políticas para superarlas también lo será" (CEPAL, 2016, pág. 19).

Por último, destacar que la tercera reflexión que surge de las fuentes secundarias y del análisis de la información brindada por censos nacionales, sugiere que la implementación de políticas educativas en el sistema formal, orientadas a la inclusión y el sostenimiento de alumnos pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, da como resultado un mejoramiento intergeneracional de la situación educativa.

---

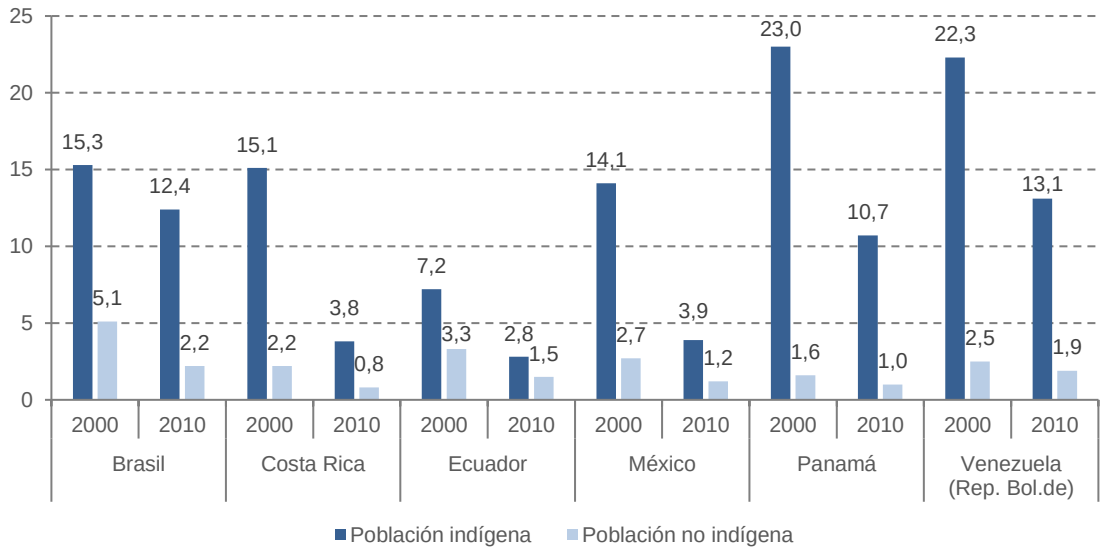
[13] Tales preguntas permitirían captar a personas que pertenecen a pueblos indígenas o son afrodescendientes que antes no se captaban.

[14] Cabe señalar que la estructura residencial de las poblaciones afrodescendientes en la región es variable: en el Brasil, por ejemplo, el 81,2% vive en ciudades, mientras que en Guatemala y Honduras la proporción urbana alcanza al 46,1% y al 46%, respectivamente (Bello y Paixao, 2009, pág. 41).

1. Situación educativa en pueblos indígenas

A continuación, sobre la base de diversas fuentes de información disponible, se examina un conjunto de indicadores básicos para analizar la situación de las personas que pertenecen a pueblos indígenas en materia de educación. Los indicadores son tasa de analfabetismo, tasa de asistencia a un establecimiento educativo, culminación del ciclo primario y secundario y regazo escolar. Cabe señalar, por un lado, que las principales fuentes de información son los censos de población y las encuestas de hogares; por el otro, se debe destacar que la dificultad de contar con datos comparables con la mayor cobertura geográfica posible hace que el número de países de los cuales se dispone de información sea, en algunos casos, reducido y variable. Dicho esto, en una primera aproximación al panorama educativo de los pueblos indígenas a partir de las tasas de analfabetismo, en las últimas décadas se pueden apreciar importantes avances en la región.

Gráfico 1
América Latina (6 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica, alrededor de 2000 y 2010
(En porcentajes)

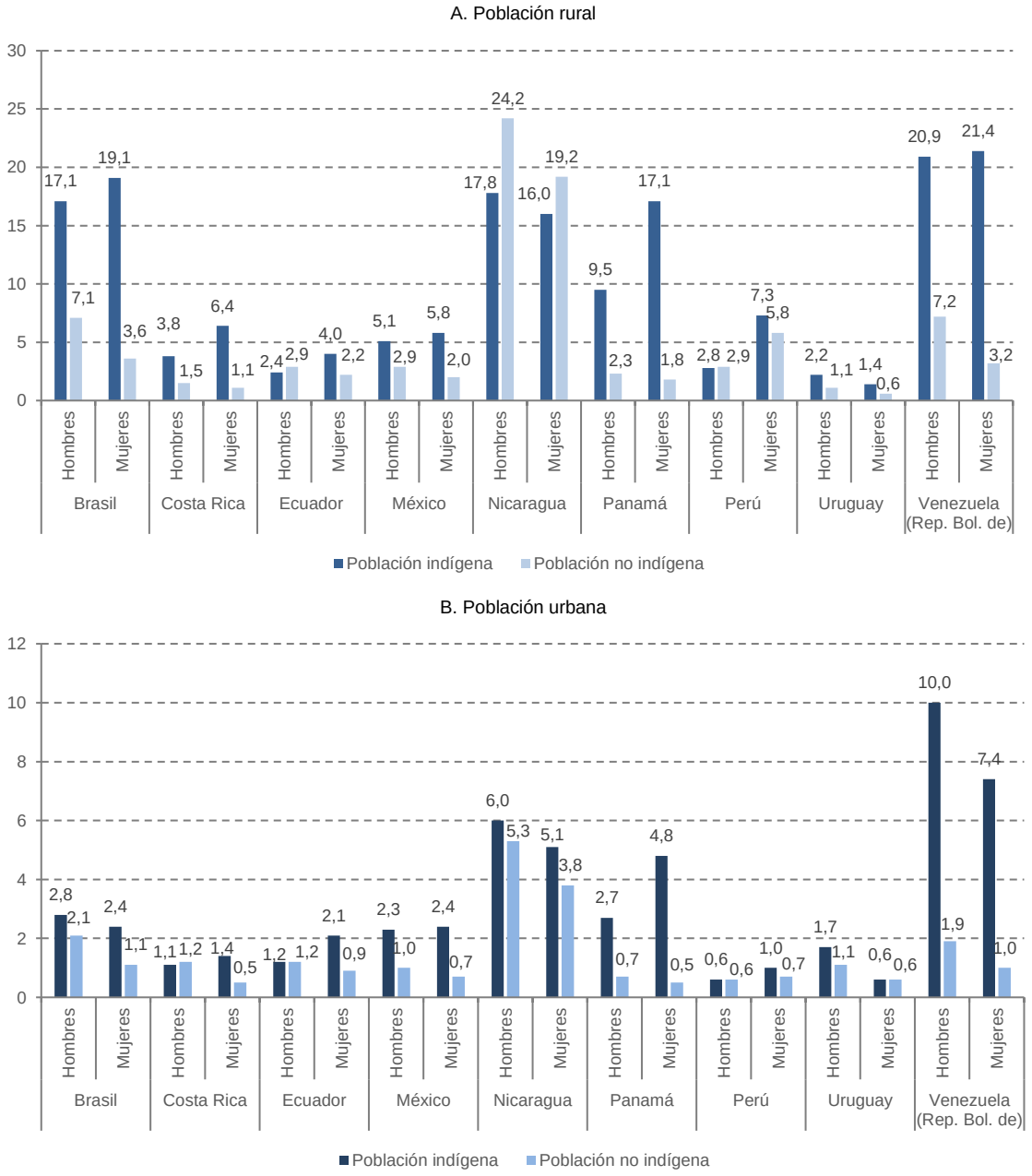


Fuente: Elaboración propia sobre la base de censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

En el gráfico 1 se muestra la tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años para seis países sobre la base de datos censales de las rondas de 2000 y 2010. Se aprecia que, alrededor de 2010, la tasa en pueblos indígenas se ubicó en un rango que va del 2,8% en el Ecuador al 13,1% en la República Bolivariana de Venezuela. En la evolución del indicador durante el período se observa que en todos los países se ha producido una importante reducción. Esta evolución fue muy significativa en Costa Rica, México y Panamá, donde la disminución fue superior a 10 puntos porcentuales. No obstante, a pesar de los avances registrados, la brecha étnica en materia de alfabetización continuó siendo ostensiblemente amplia, puesto que, alrededor del año 2000, la población no indígena presentaba tasas cercanas o inferiores al 5% en todos los países, y en 2010 estas fueron de 2,2% o menos en todos los países para los que se cuenta con información. El nivel de analfabetismo en el caso de los pueblos indígenas, pese a su disminución en 2010, continuó siendo elevado: 3 de los 6 países presentaron tasas por sobre el 10%: el Brasil, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela.

Cuando se analiza la tasa de analfabetismo según sexo y zona de residencia se aprecian de manera más clara las profundas brechas étnicas y de género existentes. En líneas generales, las tasas de analfabetismo son más altas en las zonas rurales que en las ciudades, pero en el caso de los pueblos indígenas estas diferencias son mucho más pronunciadas.

Gráfico 2
América Latina (9 países): tasa de analfabetismo de la población entre 15 y 24 años por condición étnica y sexo, alrededor 2010
(En porcentajes)



Fuente: Censos de población 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad*, (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

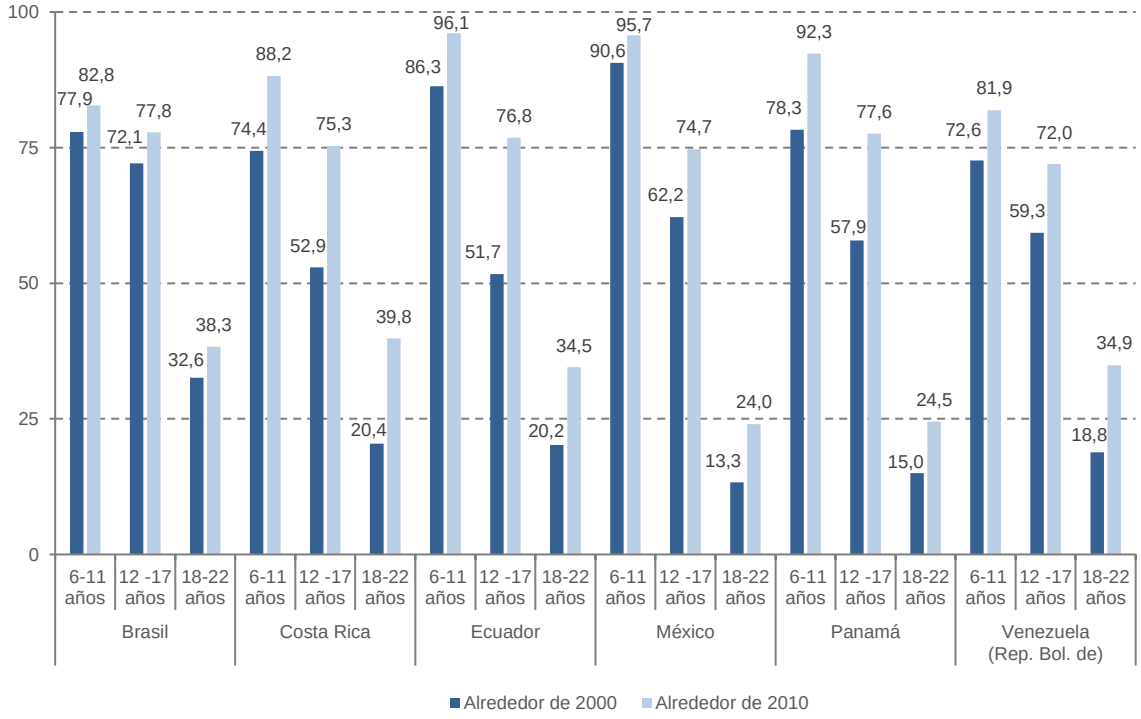
En el gráfico 2.A se presenta el indicador desagregado según sexo para la población rural alrededor de 2010. Del conjunto de 9 países analizados, solo en tres se presenta una situación no desfavorable para los pueblos indígenas en comparación con la población no indígena: este es el caso de Nicaragua, para hombres y mujeres, y del Perú y el Ecuador, en el caso de los hombres, mientras que para el resto de los países la tasa de analfabetismo siempre resultó ostensiblemente más desfavorable para los pueblos indígenas. De este subconjunto de países, las tasas más bajas de analfabetismo para pueblos indígenas (inferiores al 2,5%) se registraron en el Ecuador (en hombres) y el Uruguay (para hombres y mujeres), en tanto en la República Bolivariana de Venezuela, Panamá, Nicaragua y el Brasil se registraron tasas superiores al 17%. De estos últimos países, salvo Nicaragua, las mujeres indígenas siempre presentaron mayores tasas de analfabetismo que los hombres indígenas (en el caso de Panamá, por ejemplo, el valor en las mujeres llega al 17,1%, mientras que el de los hombres alcanza 9,5%). Cabe destacar entonces que, si bien las mujeres, en términos generales, tienden a presentar mejores perfiles educativos que los hombres, dicha relación se invierte en la mayoría de los países para el caso de la población de mujeres indígenas que residen en zonas rurales.

En el gráfico 2.B se presenta la misma información que 2.A esta vez para la población urbana. Se advierte que, del conjunto de países analizados, las tasas de analfabetismo en la gran mayoría de los casos mostraron una situación más desfavorable para los pueblos indígenas siendo las más bajas (inferiores al 2,5%) en el Brasil (para mujeres), Costa Rica, el Ecuador, México, el Perú y el Uruguay. En el caso de los restantes países, las tasas van desde el 2,7% (hombres) en Panamá, hasta el 10% (hombres indígenas) en la República Bolivariana de Venezuela. En este sentido, las tasas más altas de analfabetismo de pueblos indígenas en zonas urbanas se registran en la República Bolivariana de Venezuela y Nicaragua. No obstante, cabe señalar que los niveles de analfabetismo de la población urbana son prácticamente la mitad en comparación con la población rural[15]. En esta dirección cabe destacar que, si bien las brechas étnicas en la gran mayoría de los casos son en detrimento de pueblos indígenas, las mayores brechas tanto en hombres como mujeres se encuentran en la República Bolivariana de Venezuela y Panamá (Panamá, el Ecuador, el Perú, Costa Rica y México también presentan brechas de género en detrimento de mujeres indígenas).

El segundo indicador que se presenta aquí para analizar la situación educativa refiere a las tasas de asistencia a establecimientos escolares. Según Del Pópolo (2017), en la actualidad los niños y niñas indígenas ingresan antes al sistema educativo, permanecen más tiempo en él y un mayor porcentaje de ellos logra finalizar el ciclo escolar. En este marco, a continuación, en el gráfico 3 se presentan las tasas de asistencia escolar de personas que pertenecen a pueblos indígenas para la población entre 6 y 22 años para seis países sobre la base de datos censales de las rondas de 2000 y 2010. Cabe señalar que de esta población se han tomado tres grupos etarios (de 6 a 11 años; de 12 a 17 años y de 18 a 22 años), puesto que, mediante tales cortes, se puede aproximar la edad de ingreso y terminación del sistema educativo formal en la gran mayoría de los países. Cada uno de los tramos se corresponden con la educación básica, la educación secundaria y la educación terciaria y/o superior. En una primera aproximación general se puede observar un apreciable aumento en las tasas de asistencia en todos los grupos.

[15] Por ejemplo, en la República Bolivariana de Venezuela la tasa de hombres analfabetos de zonas rurales es de 20,9% mientras que en zonas urbanas llega al 10%.

Gráfico 3
América Latina (6 países): población indígena entre 6 y 22 años que asiste a un establecimiento educativo [a] por grupo de edad, alrededor de 2000 y 2010
(En porcentajes)



Fuente: Censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad* (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.
[a] Los porcentajes presentados se refieren a la asistencia a algún establecimiento educativo, sin identificación del nivel de enseñanza al que se asiste.

En el caso de la población infantil indígena de 6 a 11 años, todos los países registraron un aumento, siendo Costa Rica y Panamá los que más incrementaron los niveles de cobertura, países en los que, durante el período intercensal, la tasa aumentó alrededor de 14 puntos porcentuales (de 74% a 88% y de 78% a 92%, respectivamente). Por otra parte, en México y el Ecuador si bien se registró un incremento menor (de alrededor de un 5% y un 10%, respectivamente) ya alrededor de 2000 se había alcanzado un porcentaje de inserción escolar cercano al 90% de modo tal que en 2010 los valores se ubicaron en torno al 95%. Así, se comprueba que el aumento del acceso a la enseñanza primaria también se está produciendo en la población indígena en la región.

Cuando se analiza la inserción escolar de adolescentes indígenas entre 12 y 17 años, se observan tasas bastante más bajas en relación con el grupo etario anterior. No obstante, los datos censales muestran un importante incremento en la asistencia escolar que resulta muy alentador. Por ejemplo, en Costa Rica, el Ecuador y Panamá, la tasa de asistencia escolar en adolescentes se incrementó en torno a 20 puntos o más durante el período intercensal. En México y la República Bolivariana de Venezuela, el incremento fue de cerca de 13 puntos porcentuales y en el Brasil, si bien el aumento fue menor (6 puntos porcentuales), ya en el año 2000 el 72% de adolescentes indígenas asistían a un establecimiento educativo en ese país. En resumen, en los seis países de la región analizados, en torno a 2010, más del 70% de adolescentes indígenas de 12 a 17 años se encontraban insertos en el sistema escolar.

Por último, el grupo más rezagado en términos de escolarización es el de los jóvenes entre 18 y 22 años cuyas tasas de asistencia en torno a 2010 no superan el 40% en ninguno de los países en estudio (el rango oscila entre el 24% en México y casi un 40% en Costa Rica). No obstante, durante el primer decenio del siglo XXI, se registró también una tendencia de mayor escolarización para este grupo etario.

Por otra parte, un aspecto complementario e importante a tomar en cuenta a la hora de analizar las tasas de asistencia escolar son las tasas de finalización de los ciclos escolares. En líneas generales, se observa que, en niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas, además del aumento paulatino de la cobertura de escolaridad entre las dos últimas rondas censales, se registraron también importantes avances en la culminación del ciclo escolar primario. En el cuadro 1 se muestra la tasa de adolescentes de pueblos indígenas entre 15 y 19 años que finalizaron los ciclos primarios de educación según la información censal de 2000 y de 2010. En los seis países se registraron importantes incrementos y los progresos más notorios se produjeron en Costa Rica, México y Panamá, donde el porcentaje de finalización de la enseñanza primaria de los jóvenes indígenas de 15 a 19 años se incrementó alrededor de 20 puntos porcentuales (de 56% a 81%, de 69% a 91% y de 56% a 76% respectivamente).

Cuadro 1
América Latina (6 países): población indígena entre 15 y 19 años con educación primaria completa, alrededor de 2000 y 2010
(En porcentajes)

País	Alrededor de 2000	Alrededor de 2010	Diferencia (2010-2000)
Brasil	63,8	78,0	14,2
Costa Rica	55,7	81,0	25,3
Ecuador	69,5	87,0	17,5
México	68,7	90,9	22,2
Panamá	55,8	76,1	20,3
Venezuela (República Bolivariana de)	52,8	61,4	8,6

Fuente: Censos de población rondas 2000 y 2010 en Fabiana Del Popolo (ed.), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala): desafíos para la igualdad en la diversidad* (LC/PUB.2017/26), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2017.

Mediante el índice de disparidad[16] se pueden observar también las brechas educativas en relación con las tasas de asistencia escolar entre niños, niñas y adolescentes indígenas y no indígenas. En esta dirección, en el cuadro 2 se presenta la información comparable para 5 países a partir de los datos las rondas censales de 2000 y 2010. A modo de síntesis, el índice de disparidad para el grupo entre 6 y 11 años, muestra que, para la ronda del año 2000, este oscilaba desde 0,78 en el Brasil y Costa Rica, hasta 0,95 en el Ecuador. Cabe resaltar que, de los cinco países analizados, las brechas étnicas para este grupo etario en 2010 se estrecharon considerablemente siendo Costa Rica el país en donde más se acortó (de 0,78 a 0,93) y Panamá (de 0,81 a 0,94). En el caso del grupo entre 12 y 17 años, las brechas étnicas se redujeron, siendo Ecuador (17 puntos porcentuales), y Costa Rica y Panamá (16 puntos porcentuales) los países que mayor reducción presentaron. En el grupo entre 18 y 23 años, las brechas étnicas presentan el mismo signo y se destacan Costa Rica y México como países en donde más se redujeron las brechas (25 y 24 puntos porcentuales, respectivamente). En relación con las brechas de género en la población indígena, cabe destacar y resaltar la evolución que presentó México, puesto que ha sido el país en el que dichas brechas se acortaron de manera significativa durante el período intercensal.

[16] El índice de disparidad se obtiene dividiendo la tasa de asistencia escolar en pueblos indígenas por la tasa de asistencia escolar de población no indígena. Un valor igual a uno indica paridad total. Un valor superior a uno indica mayores niveles de asistencia; por el contrario, un valor inferior a uno indica una menor tasa de asistencia y, en consecuencia, una mayor brecha.

Cuadro 2
América Latina (5 países): indicadores de disparidad de asistencia a un establecimiento educativo, según condición étnica por grupos de edad, alrededor de 2000 y 2010
(Índice de disparidad)

		Población indígena - población no indígena		
		Alrededor de 2000	Alrededor de 2010	Diferencia (2010-2000)
Brasil	6 - 11 años	0,78	0,85	0,07
	12 - 17 años	0,84	0,87	0,03
	18 - 23 años	0,86	1,09	0,23
Costa Rica	6 - 11 años	0,78	0,93	0,15
	12 - 17 años	0,73	0,89	0,16
	18 - 23 años	0,55	0,81	0,25
Ecuador	6 - 11 años	0,95	0,99	0,04
	12 - 17 años	0,75	0,92	0,17
	18 - 23 años	0,63	0,82	0,19
México	6 - 11 años	0,93	0,99	0,06
	12 - 17 años	0,82	0,93	0,12
	18 - 23 años	0,44	0,68	0,24
Panamá	6 - 11 años	0,81	0,94	0,13
	12 - 17 años	0,70	0,86	0,16
	18 - 23 años	0,40	0,61	0,21
		Mujer indígena - hombre indígena		
		Alrededor de 2000	Alrededor de 2010	Diferencia (2010-2000)
	6 - 11 años	1,01	1,01	-0,01
Brasil	12 - 17 años	0,97	0,96	0,00
	18 - 23 años	0,87	0,91	0,04
	6 - 11 años	0,99	0,99	-0,01
Costa Rica	12 - 17 años	0,93	0,96	0,04
	18 - 23 años	0,90	1,00	0,10
	6 - 11 años	0,99	1,00	0,01
Ecuador	12 - 17 años	0,85	0,93	0,07
	18 - 23 años	0,78	0,85	0,07
	6 - 11 años	0,99	1,00	0,01
México	12 - 17 años	0,83	0,99	0,16
	18 - 23 años	0,73	0,93	0,20
	6 - 11 años	0,98	0,99	0,01
Panamá	12 - 17 años	0,79	0,88	0,09
	18 - 23 años	0,68	0,69	0,00

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos CELADE-CEPAL, procesamientos especiales de micro datos censales 2000 y 2010.

Alrededor de 2016, los países con las mayores tasas de culminación del ciclo secundario en pueblos indígenas son Chile y Perú, donde el 80% y 76%, respectivamente, de la población indígena ha terminado este ciclo. Sin embargo, de acuerdo con información para 10 países de América Latina, las brechas étnico-raciales en detrimento de los pueblos indígenas prevalecen en todos los casos[17] y superan los 40 puntos porcentuales en Panamá y Brasil.

[17] Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Uruguay.

El cuadro 3 presenta la proporción de jóvenes de 20 a 24 años con el nivel secundario completo para 8 países según condición étnica-racial y sexo a partir de la información de las encuestas de hogares, alrededor de 2016. En general, siguiendo la tendencia regional, se aprecia una mayor terminación de este ciclo educativo entre las mujeres que en hombres en la población no indígena ni afrodescendiente en la mayoría de los países. En el caso de mujeres y hombres indígenas, la situación es mixta: en cuatro países se aprecian diferencias a favor de las mujeres, siendo las más pronunciadas en Nicaragua, y en otros cuatro casos, la tendencia se revierte, observándose una mayor brecha de género en Panamá. Las brechas étnico-raciales son muy pronunciadas en Panamá donde la diferencia en la proporción de mujeres indígenas y no indígenas ni afrodescendientes llega a 52 puntos porcentuales, y a 30 puntos porcentuales entre hombres indígenas y no indígenas ni afrodescendientes, que han concluido este nivel educativo. En el caso de las mujeres, las brechas étnico-raciales son cercanas a superiores a los 20 puntos porcentuales en el Ecuador y Guatemala, y en el caso de los hombres, llegan a 21 y 12 puntos porcentuales en estos países. En el conjunto de países analizados, Guatemala es el país que exhibe la menor conclusión de este nivel educativo en mujeres y hombres indígenas, no superando el 17% y el 25%, respectivamente.

Cuadro 3
América Latina (8 países): población de 20 a 24 años con secundaria completa según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

País	Población indígena			Población no indígena[b]			Brecha étnico-racial[c]	
	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres	Dif.[a]	Mujeres	Hombres
Bolivia (Estado Plurinacional de)	64,6	70,3	5,7	72,4	73,4	1,0	-7,8	-3,1
Chile	83,1	77,3	-5,8	87,3	83,4	-3,9	-4,2	-6,1
Ecuador	51,0	49,9	-1,1	71,4	70,8	-0,6	-20,4	-20,8
Guatemala	17,3	24,8	7,5	36,7	36,5	-0,2	-19,4	-11,7
México	44,2	43,1	-1,1	53,8	52,5	-1,3	-9,6	-9,4
Nicaragua	57,6	38,0	-19,6	58,9	45,6	-13,3	-1,3	-7,6
Panamá	21,2	30,7	9,5	73,0	60,9	-12,1	-51,8	-30,2
Perú	72,8	78,8	6	81,9	81,9	0	-9,1	-3,1

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.
[c] Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.

Como aspecto complementario a la culminación del ciclo secundario, en el cuadro 4 se presentan las tasas de rezago escolar para la misma población en ocho países de la región. Cabe destacar que los países que presentan las mayores tasas de rezago en población indígena (tanto en hombres como mujeres) son Nicaragua y el Brasil que oscilan entre 31,9% y 50,5%. Por el contrario, México se destaca por tener la tasa más baja de rezago escolar. Por otra parte, en cuanto a las desigualdades étnico-raciales, la brecha entre personas indígenas y no indígenas ni afrodescendientes en el Brasil se encontraba en el orden de los 30 puntos porcentuales, tanto para hombres como para mujeres.

Cuadro 4
América Latina (8 países): población entre 15 y 19 años con rezago escolar por condición étnico-racial según sexo, circa 2016
(En porcentajes)

País	Población indígena			Población no indígena[b]			Brecha étnica[c]	
	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres	Dif.[a]	Mujeres	Hombres
México	6,3	9,1	2,8	6,1	8,3	2,2	0,2	0,8
Ecuador	11,2	17,4	6,2	6,1	8,8	2,7	5,1	8,6
Guatemala	12,3	19,2	6,9	14,3	18,0	3,7	-2,0	1,2
Perú	15,3	18,6	3,3	7,9	11,4	3,5	7,4	7,2
Chile	15,6	20,3	4,7	13,8	17,8	4,0	1,8	2,5
Panamá	21,7	31,6	9,9	8,6	14,1	5,5	13,1	17,5
Nicaragua	31,9	44,4	12,5	23,0	33,3	10,3	8,9	11,1
Brasil	44,9	50,5	5,6	13,2	20,2	7,0	31,7	30,3

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.
[c] Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.

2. Situación educativa en poblaciones afrodescendientes

Sobre la base de diversas fuentes de información disponible, en este acápite se examinará un conjunto de indicadores básicos para analizar la situación de las personas afrodescendientes[18] en materia de educación. Estos indicadores son: tasa de analfabetismo, culminación del ciclo secundario, rezago escolar y tasa asistencia a un establecimiento educativo. Tal y como ocurre en el caso de pueblos indígenas, la dificultad de contar con datos comparables con una cobertura geográfica amplia[19] hace que el número de países sobre los cuales se dispone información sea limitado y, en algunos casos, muy reducido. En sentido, debe resaltarse que "la posibilidad de demarcar y cuantificar a la población afrodescendiente no es una tarea fácil" (Bello y Paixao, 2009, pág. 65)[20].

[18] Como se indicó en el Panorama Social de América Latina 2016, a la fecha de su publicación, de los 12 países de América Latina que ya habían realizado los censos de la década de 2010, un total de 11 habían incluido preguntas de autoidentificación de las personas afrodescendientes, a saber: Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Costa Rica, Cuba, Ecuador, Honduras, Panamá, Paraguay, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de). Si bien Colombia, El Salvador, Guatemala y Nicaragua aún no habían realizado los censos de esta década, en la publicación se indicaba que tenían previsto incluir la autoidentificación de la población afrodescendiente en este instrumento, al igual que el Perú. México incluyó preguntas al respecto en la Encuesta Intercensal de 2015. Países donde permanece el desafío de la inclusión de la autoidentificación de las personas afrodescendientes en los censos son Chile, Haití y la República Dominicana (CEPAL, 2017c, pág. 238).

[19] Obsérvese que, en el caso de las encuestas de hogares, solo cuatro países han agregado la pregunta sobre autoidentificación (el Brasil, el Ecuador, el Perú y el Uruguay). Si bien Colombia también incluyó una pregunta sobre autopercepción afrodescendiente, no se han utilizados los datos que resultaron de esto. Además, como se indica en el Panorama Social de América Latina 2016, el Estado Plurinacional de Bolivia había incluido en 2013 la alternativa de respuesta "afroboliviana" en la pregunta relativa a la autoidentificación étnica, pero el número de personas que se autoidentificaron con esa categoría fue muy reducido, por lo que no era posible trabajar con esa información (CEPAL, 2017, pág. 238).

[20] Según los autores, en la actualidad existen múltiples denominaciones recogidas por los censos que permiten un acercamiento relativamente claro al tamaño y composición de la población afrodescendiente. Por otra parte, la definición operativa de "afrodescendiente" varía en cada país según la pregunta del censo respectivo y los enfoques utilizados por especialistas, académicos, movimientos sociales y organismos internacionales.

En principio, conviene decir que diversos estudios han mostrado que, durante la década de 1990, si bien la cobertura educativa se amplió en la región, varios países, continuaron manteniendo niveles similares a los de las décadas anteriores. En este sentido, Bello y Paixao (2009) señalan que cuando los indicadores educativos se focalizan en países y/o áreas específicas las tendencias se modifican y las brechas educativas entre los distintos grupos se ponen de manifiesto. En el caso de las poblaciones afrodescendientes, si bien en varios países se observan niveles similares de acceso en la población entre 5 y 18 años, dichos promedios resultan bajos en relación con los del resto de la población (SITEAL, 2007).

Por otro lado, un estudio del Banco Mundial (SITEAL, 2007) reveló que en 2001 la escolaridad formal promedio de la población afrodescendiente era de 6,3 años en el Ecuador mientras que el promedio nacional de la población era de 7,3 años. Esta misma tendencia se pudo apreciar para el indicador de enseñanza básica completa, según el cual el 60% de los afrodescendientes de 12 años y más había terminado la educación primaria (solo seis puntos menos que el promedio nacional). Otro estudio del mismo organismo para el Perú mostró que en el acceso a la educación secundaria los jóvenes afrodescendientes superaban el promedio nacional con un 27% frente a un 18,6%. Sin embargo, los afrodescendientes con educación universitaria completa alcanzaban un 1,9%, frente a un 8,7% de la población nacional y un 2,7% de la población indígena (Benavides, Torero y Valdivia, 2006). Esto último pone de manifiesto que, si bien los jóvenes afrodescendientes muestran brechas pequeñas respecto a la población no afrodescendiente o no indígena en el acceso a la enseñanza secundaria, la distancia se amplía cuando se trata del acceso a la educación superior. En el cuadro siguiente se presentan las tasas de analfabetismo para afrodescendientes.

Cuadro 5
América Latina (4 países): tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más según condición étnico-racial y grupos de edad, alrededor de 2010

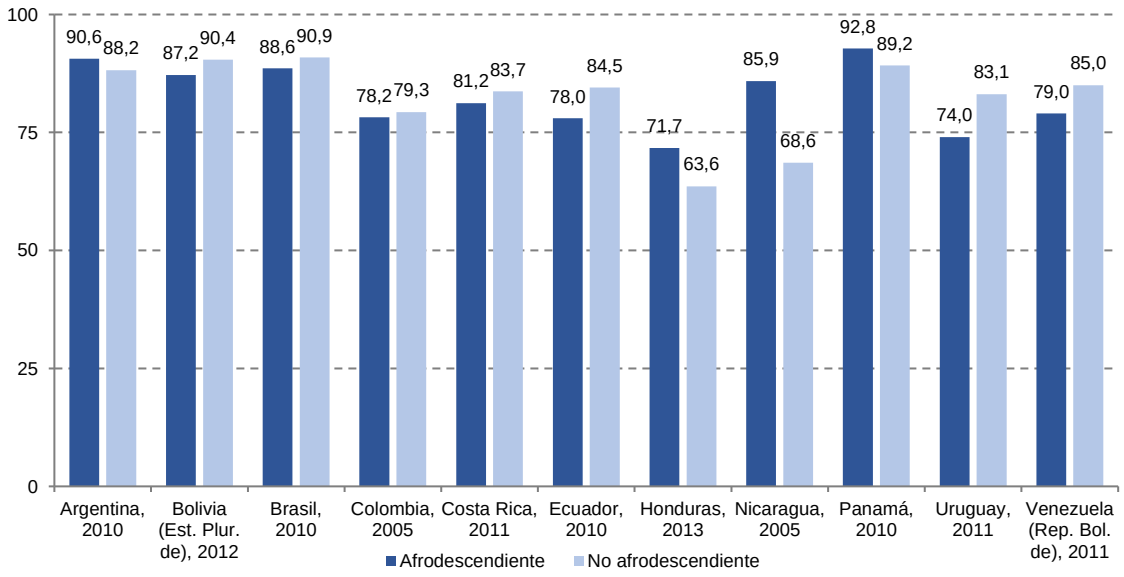
País	De 15 a 24 años		50 años y más		Reducción intergeneracional (en puntos porcentuales)	
	Afrodescendientes	No afrodescendientes	Afrodescendientes	No afrodescendientes	Afrodescendientes	No afrodescendientes
Brasil	2,6	1,1	31,1	12,7	-28,5	-11,6
Ecuador	3,5	1,2	20,2	16,2	-16,7	-15,0
Nicaragua	4,6	9,5	15,4	42,3	-10,8	-32,8
Uruguay	1,4	1,0	6,3	2,7	-4,9	-1,7

Fuente: Sistema de Tendencias Educativas de América Latina (SITEAL), *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, OEI, 2011.

Se registran claros avances en torno a la reducción del analfabetismo en poblaciones afrodescendientes que muestran un panorama alentador. En este marco, en el cuadro 5 se revela una importante reducción intergeneracional del analfabetismo en poblaciones afrodescendientes, así como una reducción de las brechas étnico-raciales. La incidencia del analfabetismo entre los adolescentes y jóvenes afrodescendientes (entre 15 y 24 años), muestra una importante reducción de las tasas de analfabetismo en relación con la población de 50 años y más. En Nicaragua, la proporción de adolescentes y jóvenes analfabetos es mayor para la población no afrodescendiente en el grupo de 15 a 24 años y de 50 años y más.

El segundo indicador analizado para tratar la situación educativa de las poblaciones afrodescendientes hace referencia a las tasas de asistencia escolar. En principio, es necesario señalar que, tal como indican los estudios, las diferencias en el acceso a la educación primaria en niños y niñas de 6 a 11 años son muy bajas hoy en la región, al menos en cuanto a los totales nacionales. No obstante, a medida que aumenta la edad, las brechas se van profundizando.

Gráfico 4
América Latina (11 países): población entre 12 y 17 años que asiste a un establecimiento educativo según condición étnico-racial, alrededor de 2010
(En porcentajes)

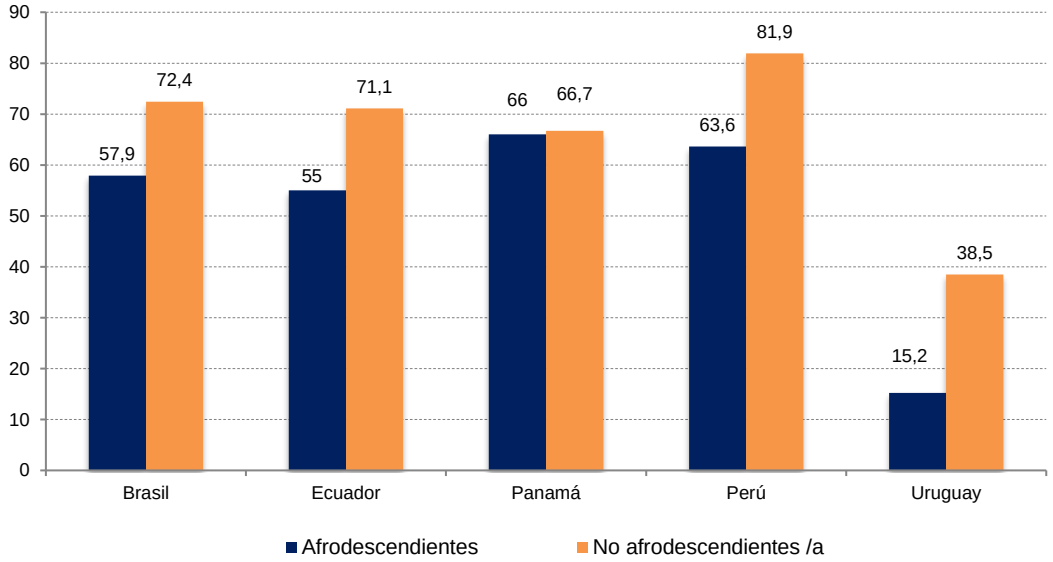


Fuente: Micro-datos censales 2010 en Marta Rangel y Fabiana Del Popolo, *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*. Publicación de las Naciones Unidas (LC/TS.2017/121), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, 2017.

En el gráfico 4 se presenta la tasa de niños, niñas y adolescentes de 12 a 17 años que asistían a un establecimiento educativo al momento de la ronda de censos de 2010 para un conjunto de 11 países de la región. A partir de esta información, se puede observar que las tasas de asistencia en afrodescendientes van desde un 71,7% en Honduras a un 92,8% en Panamá. Por otra parte, en siete de los once países, la asistencia escolar de personas afrodescendientes es menor a la del resto de la población. Asimismo, las brechas relativas en detrimento de las poblaciones afrodescendientes son más altas en el Uruguay, el Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela. Cuando se desagrega este indicador según sexo se advierte que, en líneas generales, los siete países donde la escolarización es desfavorable para las personas afrodescendientes son los varones afrodescendientes quienes presentan la peor situación (CEPAL, 2017a). Asimismo, al desagregarlo según zona de residencia, se advierte que son las zonas urbanas en donde existen mayores diferencias en las tasas de asistencia en desmedro de poblaciones afrodescendientes. En zonas rurales, como es de esperar, las tasas de asistencia son significativamente más bajas y se presentan situaciones más heterogéneas.

Como aspecto complementario, en el gráfico 5 se presenta una información más actualizada, alrededor de 2016, relativa a la proporción de jóvenes y adolescentes entre 20 y 24 años con el nivel secundario completo con base en las encuestas de hogares del Brasil, el Ecuador, Panamá, el Perú y el Uruguay. En principio, en todos los países se observan brechas étnico-raciales en desmedro de las poblaciones afrodescendientes. En este marco, se puede destacar que el Uruguay es el país con la mayor brecha (23 puntos porcentuales), siendo Panamá el país con la menor brecha, inferior a 1 punto porcentual. Si se observa este mismo indicador desagregado según el sexo (cuadro 6), se revelan algunos aspectos interesantes: por un lado, independientemente de la condición étnico-racial, salvo en el caso de la población afrodescendiente en el Perú, son las jóvenes y adolescentes mujeres quienes tienen mayores tasas de culminación del ciclo secundario. Por otro lado, se aprecian férreas brechas étnico-raciales en detrimento de la población afrodescendiente. Esta brecha llega hasta los 21 puntos porcentuales en el caso de las mujeres en el Perú y los 17 puntos porcentuales en el caso de los hombres en el Ecuador.

Gráfico 5
América Latina (5 países): población entre 20 y 24 años con secundaria completa por condición étnico-racial, circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Cuadro 6
América Latina (4 países): población entre 20 y 24 años con secundaria completa según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

País	Población afrodescendiente			Población no afrodescendiente[c]			Brecha[b]	
	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres
Brasil	64,2	52,1	-12,1	77,6	67,1	-10,5	-13,4	-15,0
Ecuador	56,5	53,4	-3,1	71,4	70,8	-0,6	-14,9	-17,4
Panamá	73,4	58,1	-15,3	73,0	60,9	-12,1	0,4	-2,8
Perú	60,8	66,3	5,5	81,9	81,9	0	-21,1	-15,6

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] Diferencia entre la proporción de la población afrodescendiente y la no indígena ni afrodescendiente.
[c] En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Por último, se presentan las tasas de rezago escolar según condición étnico-racial en la población entre 15 y 19 años, alrededor de 2016, para cuatro países. Se puede destacar que en todos los países se observan importantes brechas en desmedro de poblaciones afrodescendientes: tanto en el Uruguay como en

el Brasil las brechas étnico-raciales son elevadas (superiores a 9 puntos porcentuales en el caso de los hombres) mientras que en Panamá son más bajas (del orden de los 2 puntos porcentuales). Si se analiza este indicador según el sexo (cuadro 7) se puede observar que, por un lado, son los hombres de dicha franja etaria quienes tienen mayor rezago escolar, independiente de la condición étnico-racial. Por otro lado, en algunos casos, las brechas étnico-raciales según sexo se amplían: en el Uruguay, la brecha en detrimento de los afrodescendientes en hombres era de 9 puntos porcentuales mientras que en mujeres era de 6 puntos.

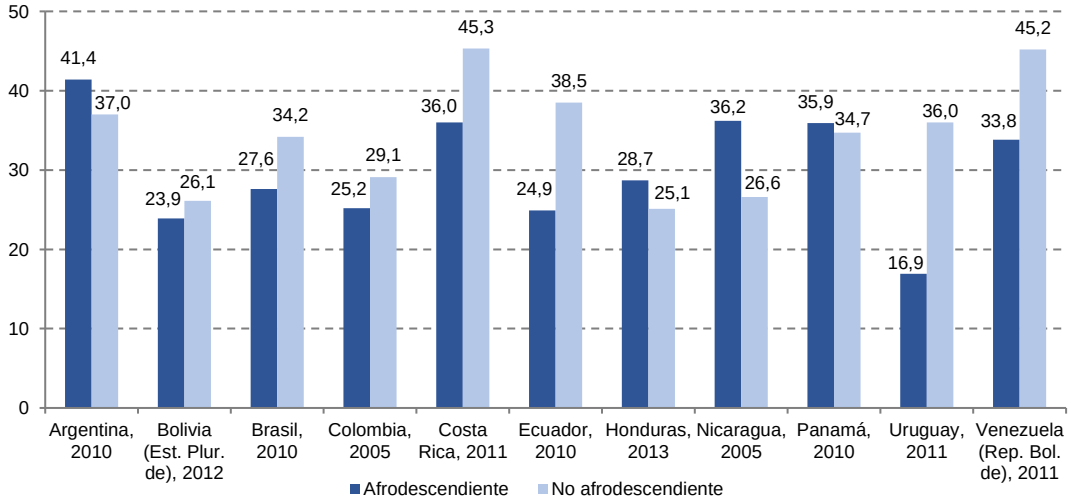
Cuadro 7
América Latina (4 países): población entre 15 y 19 años con rezago escolar según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

País	Población afrodescendiente			Población no afrodescendiente[c]			Brecha étnica[b]	
	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres
Ecuador	12,2	14,1	1,9	6,1	8,8	2,7	6,1	5,3
Panamá	10,2	15,8	5,6	8,6	14,1	5,5	1,6	1,7
Brasil	21,9	29,9	8,0	13,2	20,2	7,0	8,7	9,7
Uruguay	27,5	34,0	6,5	21,4	24,6	3,2	6,1	9,4

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] Diferencia entre la proporción de la población afrodescendiente y la no indígena ni afrodescendiente.
[c] En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

A continuación, se presentan y analizan las tasas de asistencia a un establecimiento educativo para la franja entre 18 y 24 años según condición étnico-racial en torno a 2010.

Gráfico 6
América Latina (11 países): población entre 18 y 24 años que asiste a un establecimiento educativo según condición racial, alrededor de 2010
(En porcentajes)



Fuente: Micro-datos censales 2010 en Marta Rangel y Fabiana Del Popolo, *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos* (LC/TS.2017/121), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago, 2017.

En el gráfico 6 se presenta la tasa de asistencia "bruta"; es decir, no se distingue si los individuos están asistiendo al nivel educativo acorde a su edad. Una vez dicho esto, aunque dichas cifras midan solo asistencia, se puede advertir también que el acceso no es universal para poblaciones afrodescendientes. Lo primero que puede destacarse es que, en términos globales, la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que asiste a un establecimiento educativo es significativamente inferior al de aquellos de 12 a 17 años. En segundo lugar, la escolarización de jóvenes afrodescendientes de 18 a 24 años va de 16,9% en el Uruguay a un 41,4% en la Argentina. Asimismo, las brechas étnico-raciales se profundizan en ese tramo de edad en desmedro de los afrodescendientes. En la Argentina, Honduras, Nicaragua y Panamá la tasa de asistencia escolar en afrodescendientes es un poco más elevada respecto a los no afrodescendientes. Ahora bien, las mayores desigualdades se presentan en el Uruguay, en donde la escolarización de las personas afrodescendientes es algo menos de la mitad que la de los jóvenes no afrodescendientes y le siguen el Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela, países cuyas tasas para afrodescendientes son 35% y 25% menor, respectivamente, en comparación con las de no afrodescendientes.

Como síntesis de la información expuesta y analizada hasta aquí, se puede afirmar que si bien hay evidencia suficiente para sostener que el acceso al nivel primario se encuentra muy extendido, y que en algunos países prácticamente está universalizado, a una gran parte de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a poblaciones afrodescendientes le toma varios años más que los preestablecidos graduarse en el nivel primario, e incluso una parte de ellos permanece escolarizada en ese nivel durante largos períodos para, finalmente, desertar antes de culminarlo (CEPAL, 2017a). Este diagnóstico implica que, en la actualidad, prácticamente todos los niños y niñas, incluyendo a indígenas y afrodescendientes, acceden a la escuela. Sin embargo, en algunos países, esta situación enfrenta serias dificultades para sostenerse en el tiempo. En términos generales, se observa que los niños y niñas afrodescendientes ingresan con retraso en el sistema, se atrasan más durante el transcurso de sus trayectorias escolares y las interrumpen tempranamente. En otras palabras, las brechas étnico-raciales aumentan gradualmente a medida que se avanzan en los distintos ciclos de escolarización formal.

3. Los obstáculos que vulneran el derecho a la educación

Diversos son los factores que vulneran el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes que pertenecen a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. En el caso de los primeros, el trabajo infantil indígena constituye, particularmente, uno de los elementos que obstaculizan el ejercicio del acceso a la educación, reduciendo las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo formal (Naciones Unidas, 2010c en Del Pópolo, 2017). Por otra parte, las políticas públicas puestas en práctica en el ámbito educativo suelen no ser pertinentes culturalmente. El desconocer aspectos de la cultura y el idioma de las y los estudiantes por parte de sus maestros, resulta uno de los principales obstáculos para el pleno ejercicio de los derechos a la educación, según declaran las organizaciones indígenas (Del Pópolo, López y Acuña, 2009, en Del Pópolo 2017).

Estos obstáculos han impactado tanto en el bajo rendimiento como en el abandono del sistema educativo. Katarina Tomasevski, Relatora Especial sobre el derecho a la educación entre los años 1998 y 2004, planteó que la enseñanza en el idioma dominante condiciona el acceso y la permanencia en el sistema educativo debido a las limitaciones lingüísticas, pedagógicas y psicológicas que produce. Sobre la importancia de que la educación se realice en la lengua materna, la literatura señala 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. 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, pág. 387).

Con referencia a las brechas en el aprendizaje, Paxson y Schady (2007, citado en Del Pópolo 2017) explican que, en cierta forma, quienes nacen en una comunidad indígena y se incorporan a la educación formal, poseen habilidades y conocimientos propios que no necesariamente coinciden con los de la educación occidental convencional. Por eso, sugieren que es indispensable advertir que cuando se habla de calidad de la educación en contextos donde hay predominancia de estudiantes indígenas o

afrodescendientes, debe plantearse la cuestión de la pertinencia cultural a partir de la cual se estructura dicha educación. La literatura muestra que "en todos los casos existe una brecha entre los puntajes obtenidos por niños indígenas y no indígenas, tanto en zonas urbanas como rurales. Esta diferencia se expresa incluso desde la primera infancia. Así, de acuerdo con un estudio regional que mide indicadores de aprendizaje en el desarrollo de la infancia en América Latina, en general, los puntajes de los niños indígenas fueron considerablemente más bajos que los niños no indígenas de sectores urbanos y rurales" (Verdisco y otros, citado en OREALC/UNESCO, 2017a, pág. 14)[21]. En el caso del Paraguay, por ejemplo, los niños entre 2 y 3 años obtienen puntajes considerablemente menores que los de poblaciones no indígenas urbanas y rurales, lo que es consistente con las expectativas asociadas a la mayor vulnerabilidad de las escuelas a las que asisten los estudiantes indígenas, en tanto las escuelas rurales e indígenas cuentan con menos recursos económicos, educacionales y financieros (OREALC/UNESCO, 2017a, pág. 14).

Otro de los aspectos a considerar es la calidad de la infraestructura educativa y la distribución de insumos, los cuales son muy desiguales entre los alumnos de diferentes estratos socioeconómicos, dependiendo del país de la región que se considere. Autores como Duarte, Bos y Moreno (2010, citado en Del Pópolo, 2017) plantean que esto es un elemento de enorme relevancia porque existe una correlación positiva entre la calidad de la infraestructura y el acceso a los servicios básicos, por un lado, y los aprendizajes de los estudiantes, por el otro. De acuerdo con información de la base de datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, se encontró que un alto porcentaje de estudiantes asiste a centros escolares con infraestructura escolar deficiente:

- Menos del 60% de los estudiantes asiste a escuelas con un nivel adecuado de agua y saneamiento. Solo dos de cada tres estudiantes tienen aulas lo suficientemente equipadas.
- La situación entre los países de la región es bastante diversa, pero tiende a ser mejor entre los países del Cono Sur y es bastante más negativa en los de América Central.
- Solo una cuarta parte de los estudiantes asisten a escuelas que cuentan con niveles de suficiencia en las seis categorías de infraestructura estudiadas, las cuales incluyen: acceso a agua y saneamiento; conexión a servicios; presencia de espacios pedagógicos/académicos adecuados; áreas de oficinas para los docentes y el personal escolar; espacios de uso múltiple en las escuelas y, por último, el equipamiento de las aulas.

Entre las conclusiones, se puede mencionar que solo uno de cada cinco estudiantes en las zonas rurales de la región asiste a una escuela que cuenta con suficiente acceso al agua o saneamiento o con conexión a la red eléctrica y/o telefónica; que dos de cada cinco estudiantes asisten a escuelas con las aulas adecuadamente equipadas y solo la mitad van a establecimientos escolares que tienen espacios académicos adecuados. Debido a este conjunto de deficiencias, las posibilidades de la escuela de disminuir las condiciones de desigualdad que afectan a los niños y las niñas se minimizan.

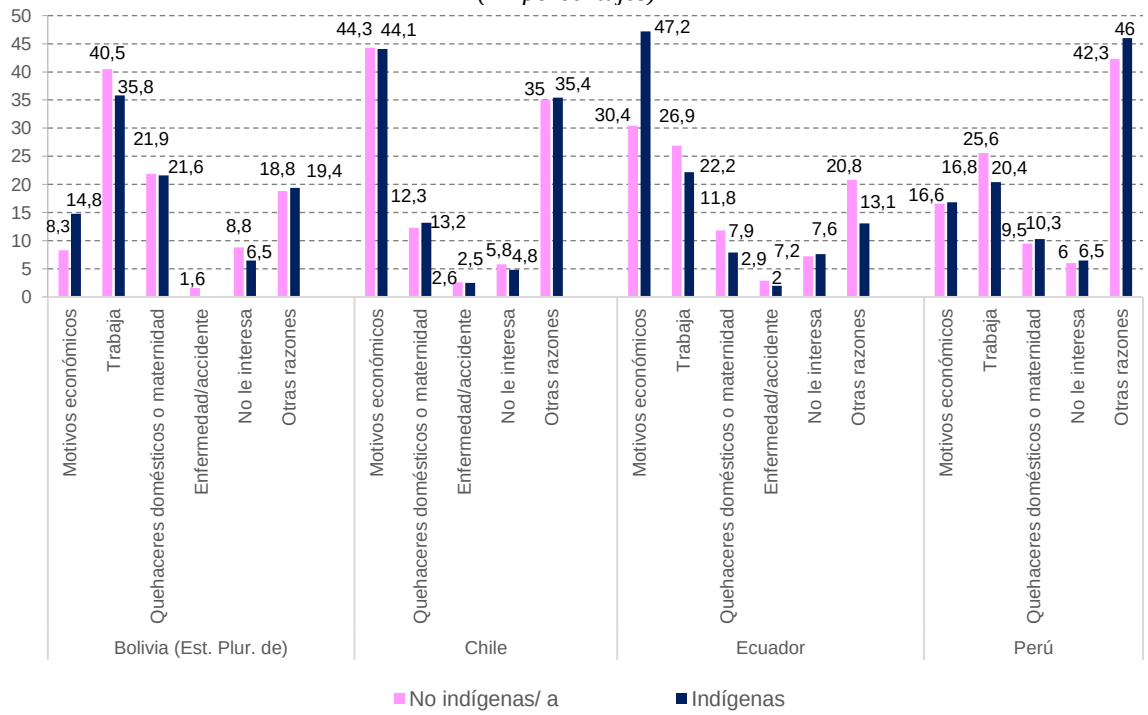
Por otra parte, los datos que arroja la investigación de Del Pópolo (2017) que explora en siete países de la región los motivos de la inasistencia de los estudiantes en el nivel secundario, arrojan que los más altos porcentajes de causales corresponden a la falta de interés, los problemas económicos y los problemas relacionados con el trabajo.

Con respecto a las razones de inasistencia al sistema educativo por parte de jóvenes indígenas entre 15 a 29 años que se encuentran desvinculados de la educación y el mercado del trabajo, cabe realizar un análisis más detallado. Sobre la base de información disponible para nueve países de América Latina alrededor de 2012, se indica que los jóvenes que pertenecen a este grupo etario señalan como principal motivo de inasistencia a la escuela la falta de interés y/o percepción de que no es útil estudiar a su edad (19,7%). Según Rico y Trucco (2014), esto tendría relación con la percepción de que la enseñanza secundaria no los beneficia y que el sistema educacional carece de conexión con las realidades cotidianas de los jóvenes de la región.

[21] Citado por los autores.

A partir de datos más recientes de encuestas de hogares de cuatro países alrededor de 2016, es posible explorar las razones por las que jóvenes entre 15 y 24 años no estudian (véase gráfico 7). Si bien no se dispone de información para todas las categorías en los distintos países, se advierte que las razones varían y no tienen el mismo peso u orden de importancia. Así, "motivos económicos" es la principal razón en el Ecuador y Chile, y "estar trabajando" es la principal causa en el Estado Plurinacional de Bolivia y la segunda principal causa en el Perú. Algunas brechas étnico-raciales resaltan en los datos: por ejemplo, en el Ecuador, el 47% de los jóvenes de pueblos indígenas consigna que no estudian por motivos económicos mientras que, entre los jóvenes no indígenas ni afrodescendientes, esta razón es mencionada por el 30% (esto implica una diferencia de 17 puntos porcentuales). En el Estado Plurinacional de Bolivia, la diferencia para la misma razón y/o motivo es de 7 puntos porcentuales (15% y 8% respectivamente).

Gráfico 7
América Latina (4 países): jóvenes de 15 a 24 años, según razón para no estudiar y condición étnico-racial, circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

En este marco, en el cuadro 8 se presentan las razones por los que jóvenes no estudian, desagregada según condición étnica-racial y sexo. En el caso de los motivos económicos, se advierten algunas brechas de género, principalmente en Chile, donde los jóvenes hombres alegan en mayor medida dicho motivo. En el caso del Ecuador, las diferencias no se presentan por sexo sino más bien según pertenencia étnica: los jóvenes indígenas aluden dicho motivo en mayor medida que sus pares no indígenas y no afrodescendientes. El segundo motivo ("estar trabajando"), en términos generales presenta diferencias según sexo siendo los hombres quienes presentan una mayor proporción. En el Estado Plurinacional de Bolivia dicha diferencia es relevante, puesto que el 55% de los jóvenes hombres indígenas consigna dicha razón, mencionada por el 18% de las mujeres.

Cuadro 8
América Latina (4 países): jóvenes de 15 a 24 años, según razón para no estudiar, condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

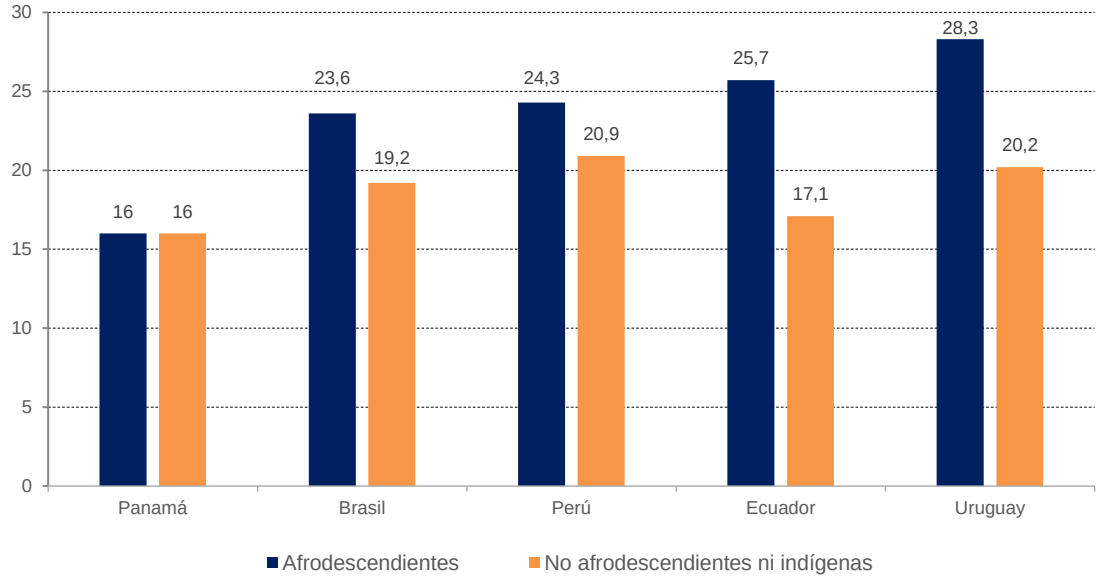
Razones / motivos	País	Indígenas			No indígenas			Diferencias según condición étnico-racial [b]	
		Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres
Motivos económicos	Bolivia (Estado Plurinacional de)	14	16	2	8	8	0	6	8
	Chile	35	54	19	34	54	20	1	0
	Ecuador	48	47	-1	31	30	-2	16	17
	Perú	15	19	4	15	18	2	-1	1
Estar trabajando	Bolivia (Estado Plurinacional de)	18	55	37	22	59	37	-4	-4
	Chile	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ecuador	17	28	12	15	38	23	2	-10
	Perú	11	30	19	17	34	17	-6	-3
Quehaceres domésticos o maternidad	Bolivia (Estado Plurinacional de)	42	-	-	44	-	-	-2	-
	Chile	25	-	-	24	2	-22	1	-
	Ecuador	15	-	-	24	-	-	-9	-
	Perú	19	-	-	19	-	-	1	-
No le interesa	Bolivia (Estado Plurinacional de)	-	-	-	6	11	5	-	-
	Chile	3	6	3	4	8	4	-1	-1
	Ecuador	7	9	2	6	9	3	1	0
	Perú	5	8	3	4	8	4	1	0
Otras razones	Bolivia (Estado Plurinacional de)	19	20	1	18	19	1	1	1
	Chile	35	35	0	36	34	-2	-1	1
	Ecuador	12	14	2	22	20	-2	-10	-8
	Perú	49	43	-7	45	40	-6	4	3

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.
Nota: En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Sobre la base de datos disponibles, resalta la alta proporción en que las mujeres indican el motivo “quehaceres domésticos y/o maternidad” para su exclusión de la educación y del mercado del trabajo. En el Estado Plurinacional de Bolivia este motivo alcanza al 42% de las jóvenes indígenas y al 44% de las no indígenas y se ubica como la principal razón de esta situación.

En este marco, es importante introducir el elemento de que una parte importante de la población adolescente-joven en la región se encuentra fuera del sistema educativo y del mercado laboral: esto es, no estudian ni están ocupados en el mercado laboral. A continuación, en el gráfico 8, se analiza dicho aspecto a partir de datos desagregados según pertenencia étnico-racial.

Gráfico 8
América Latina (5 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnico-racial (afrodescendiente), circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
Nota: En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

El gráfico 8 muestra la proporción de jóvenes entre 15 y 24 años que no estudian ni están ocupados en el mercado laboral según pertenencia a poblaciones afrodescendientes alrededor de 2016. En este se pueden observar las brechas étnico-raciales en detrimento de los y las jóvenes afrodescendientes. Esto es, en casi todos los países para los que se dispone de información comparable, la proporción de jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado del trabajo es mayor en el grupo de afrodescendientes. Cabe destacar que las mayores diferencias se encuentran en el Uruguay y el Ecuador, donde las brechas son del orden de los 8 puntos porcentuales mientras que en el Brasil y el Perú son más bajas (del orden de los 4 puntos porcentuales). Cuando se analiza este indicador según el sexo (cuadro 9), se puede observar que, por un lado, las brechas de género al interior del grupo de afrodescendientes son más marcadas. La proporción de mujeres en esta situación más que duplica la de sus pares hombres tanto en el Ecuador, el Perú y Panamá (37% frente a 15%, 36% frente a 14%, y 22% frente a 10%, respectivamente) y cabe señalar que las diferencias en el grupo de no afrodescendientes y no indígenas son en el mismo sentido. Por otro lado, las brechas étnico-raciales según sexo, en el caso de las mujeres, se amplían, con la excepción de Panamá. En el Ecuador, la brecha es de alrededor de los 13 puntos porcentuales y en el Uruguay de 11 puntos porcentuales.

Para el caso de los jóvenes que no estudian ni están ocupados en el mercado del trabajo según condición étnica, se dispone de una mayor cobertura de países. En el gráfico 9, se observan los guarismos para 10 países de la región. En este se muestra, en principio, que las brechas étnicas en la mayoría de los países son leves. Sin embargo, se observan dos tipos de brechas: en primer término, una en detrimento de pueblos indígenas (que llega a casi 10 puntos porcentuales en Panamá, donde la proporción de jóvenes indígenas en esta situación es mayor que sus pares no indígenas ni afrodescendientes) y otra donde las brechas son en sentido contrario; es decir, mayor en no indígenas ni afrodescendientes, y se presentan en el Ecuador, el Perú y Guatemala.

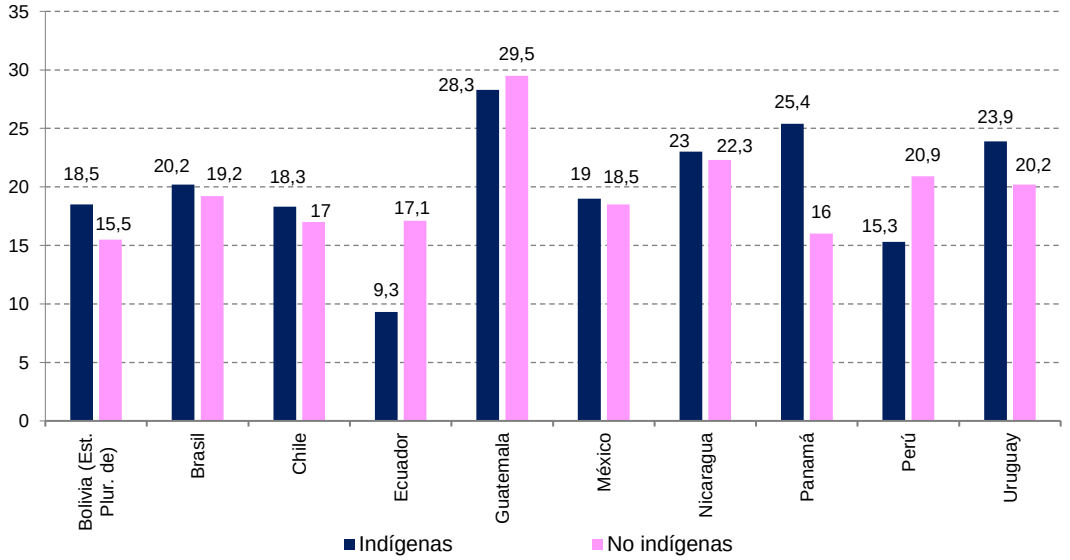
Cuadro 9
América Latina (5 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnico-racial y sexo, circa 2016
(En porcentajes)

País	Población afrodescendiente			Población no afrodescendiente[c]			Brecha[b]	
	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres	Dif. [a]	Mujeres	Hombres
Brasil	30,8	17,0	-13,8	23,5	14,8	-8,7	7,3	2,2
Ecuador	37,2	15,3	-21,9	24,7	10,0	-14,7	12,5	5,3
Panamá	21,8	10,3	-11,5	23,5	9,0	-14,5	-1,7	1,3
Perú	36,0	14,0	-22,0	25,5	16,4	-9,1	10,4	-2,5
Uruguay	35,3	22,6	-12,7	24,0	16,4	-7,6	11,3	6,2

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] Diferencia entre la proporción de la población afrodescendiente y la no indígena ni afrodescendiente.
[c] En la población no afrodescendiente no está incluida la población que se autoidentifica como indígena ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Cuando se desagregan las cifras según el sexo (cuadro 10), se observa que las brechas de género al interior del grupo de jóvenes indígenas son muy pronunciadas en detrimento de las mujeres. Así, en Guatemala, Panamá y México, las diferencias entre hombres y mujeres son de 46, 25 y 24 puntos porcentuales, respectivamente. En cuanto a las brechas étnicas, en la mayoría de los casos, las mujeres indígenas están en mayor grado en esta situación que las mujeres no indígenas ni afrodescendientes y la brecha llega a los 14 puntos porcentuales en Panamá.

Gráfico 9
América Latina (10 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnica (indígena), circa 2016
(En porcentajes)



Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
Nota: En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

Cuadro 10
América Latina (7 países): jóvenes de 15 a 24 años que no estudian y no están ocupados en el mercado laboral, según condición étnica, circa 2016
(En porcentajes)

País	Población indígena			Población no indígena[c]			Brecha étnica[b]	
	Mujeres	Hombres	Dif.[a]	Mujeres	Hombres	Dif.[a]	Mujeres	Hombres
Bolivia (Estado Plurinacional de)	26,7	10,5	-16,2	22,3	8,6	-13,7	4,4	1,9
Chile	23,1	13,3	-9,8	20,8	13,2	-7,6	2,3	0,0
Ecuador	13,3	5,3	-8,0	24,7	10,0	-14,7	-11,4	-4,7
Guatemala	50,4	4,8	-45,6	48,6	9,9	-38,7	1,8	-5,1
México	31,3	6,9	-24,4	29,1	8,1	-21	2,2	-1,2
Panamá	37,7	12,5	-25,2	23,5	9,0	-14,5	14,2	3,5
Perú	20,3	10,3	-10,0	25,5	16,4	-9,1	-5,2	-6,1

Fuente: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de cada país.
[a] Diferencia en la proporción de hombres respecto a las mujeres.
[b] Diferencia entre la proporción de la población indígena y la no indígena ni afrodescendiente.
[c] En la población no indígena no está incluida la población que se autoidentifica como afrodescendiente ni los casos en que se ignora la condición étnico-racial.

En síntesis, se puede decir que, en la región, el sistema educativo apunta cada vez más a la competitividad de los estudiantes en el mercado laboral a futuro y no da respuesta a sus motivaciones. Esto, de más está decir, es un punto sensible si consideramos que las y los jóvenes indígenas se incorporan a una escuela que posee "otros" lenguajes y sistemas de comunicación y de construcción de conocimiento. El listado de asignaturas pendientes que afectan a la educación en la región es extenso y diverso. A pesar de los esfuerzos para que más y más personas disfruten del derecho a la educación, persisten numerosos obstáculos. Entre estas dificultades vale mencionar las de índole económica; que la educación formal no responde necesariamente a los intereses de los estudiantes; que los gobiernos se esfuerzan por lograr mayor cobertura dejando de lado los objetivos de mayor calidad y, algo no menos importante, que los modelos de escuela existentes no logran ofrecer contenidos con pertinencia cultural cuando reciben a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.

4. ¿Qué dicen los últimos estudios sobre la inequidad en los logros de aprendizaje? Un análisis con foco en estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas

Entre los estudios e investigaciones recientes que dan cuenta de la inequidad en los logros de aprendizaje de estudiantes indígenas en América Latina se retoma aquí el estudio *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* de la OREALC-UNESCO (2017a) elaborado a partir de los resultados y la información obtenida en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del año 2013. Cabe señalar que el objetivo central del estudio TERCE no fue el análisis de las brechas educativas según la pertenencia étnica; por consiguiente, en algunos casos la baja cantidad de datos relativos a alumnos indígenas imposibilitó el análisis en profundidad para cada país[22]. En grandes líneas, puede afirmarse que las localidades de la región con mayor proporción de población indígena tienden a tener los niveles más altos de analfabetismo y pobreza.

[22] Por ejemplo, se observa la dificultad de profundizar en la brecha étnica en materia educativa en Costa Rica, dado el bajo porcentaje de población indígena que participó del estudio, y en Guatemala, donde es muy escasa la muestra de población no indígena (OREALC/UNESCO, 2017a).

Con relación a los logros y diferencias de aprendizaje según condición étnica, estudios previos han mostrado que se advierte la existencia de una brecha en los puntajes obtenidos por niñas y niños pertenecientes a pueblos indígenas en relación con los no indígenas tanto en zonas urbanas como zonas rurales. En este marco, puede mencionarse un estudio regional que utilizó indicadores de aprendizaje en el desarrollo de la infancia en América Latina en el que se ha demostrado que, en términos generales, los puntajes de los niños indígenas siempre fueron considerablemente más bajos que aquellos de los niños criollos de sectores urbanos y rurales (Verdisco y otros, citado en OREALC/UNESCO, 2017a). En este sentido, la literatura existente en la región ha mostrado de manera consistente que, en general, los estudiantes indígenas tienden a obtener resultados más bajos que los estudiantes no-indígenas.

En principio, en el documento de OREALC/UNESCO (2017a) se indica que existe una relación entre pertenencia a un pueblo indígena, medida por ascendencia materna y uso de la lengua, y logros de aprendizaje. Los resultados de las y los niños indígenas fueron consistentemente más bajos en los distintos ámbitos, que aquellos de los no indígenas[23]. Ahora bien, en los logros de aprendizaje de los estudiantes de pueblos indígenas se puede también apreciar la existencia de una amplia diversidad y heterogeneidad de resultados en los países participantes. En este sentido, pueden distinguirse tres grandes grupos de países: un primer grupo conformado por países donde existen brechas étnicas comparativamente más altas que en el resto de las naciones (Colombia, el Perú, Panamá, México y el Paraguay); un segundo grupo con brechas bastante menores compuesto por Guatemala, Honduras, Chile, el Ecuador y la Argentina; y, finalmente, un último grupo de países donde las brechas no son significativas o solo lo son para alguna de las disciplinas y solo desde alguna forma de medición. En este se encuentran el Brasil y Costa Rica.

Asimismo, del conjunto de datos agregados se pudo identificar un patrón en el que la magnitud de la brecha se relacionaba con el tipo de identificación[24] con la pertenencia indígena. En este marco, en el cuadro 11 se presentan las diferencias en los puntajes obtenidos en cada una de las disciplinas analizadas, según la identificación con la pertenencia indígena.

[23] Estos resultados son consistentes con evaluaciones previas realizadas por UNESCO en la región (Treviño y otros, 2010).

[24] Dado que el estatus de indígena no es una categoría estática, el estudio propuso tres constructos para categorizar a los estudiantes como indígenas o no indígenas. La primera categorización es la recodificación indígena de UNESCO que los define como estudiantes indígenas si se cumplen las siguientes condiciones: i) se indica que en el hogar se habla alguna lengua indígena; ii) se indica que la madre del niño o niña habla una lengua indígena, y iii) se indica que la madre del niño o niña se identifica como perteneciente a una lengua indígena. La segunda categoría alude a la lengua indígena, y define como indígena aquellos casos en que se cumplieron las siguientes condiciones: i) se indica que la madre del niño o niña habla una lengua indígena; ii) se indica que el padre del niño o niña habla una lengua indígena y iii) se indica que la mayor parte del tiempo en la casa hablan con el niño o niña en una lengua indígena. La tercera categoría refiere a madre indígena. Dada la relevancia de la madre en la transmisión de la lengua a sus hijos e hijas, la tercera definición focaliza el estatus de la madre como un proxy relevante para identificar el estatus indígena del estudiante. Así, se consideró como pertenecientes a pueblos indígenas a aquellos estudiantes donde la madre se autoidentifica como perteneciente a algún pueblo indígena, sin importar la autoidentificación del padre ni si se hablaba alguna lengua indígena en el hogar.

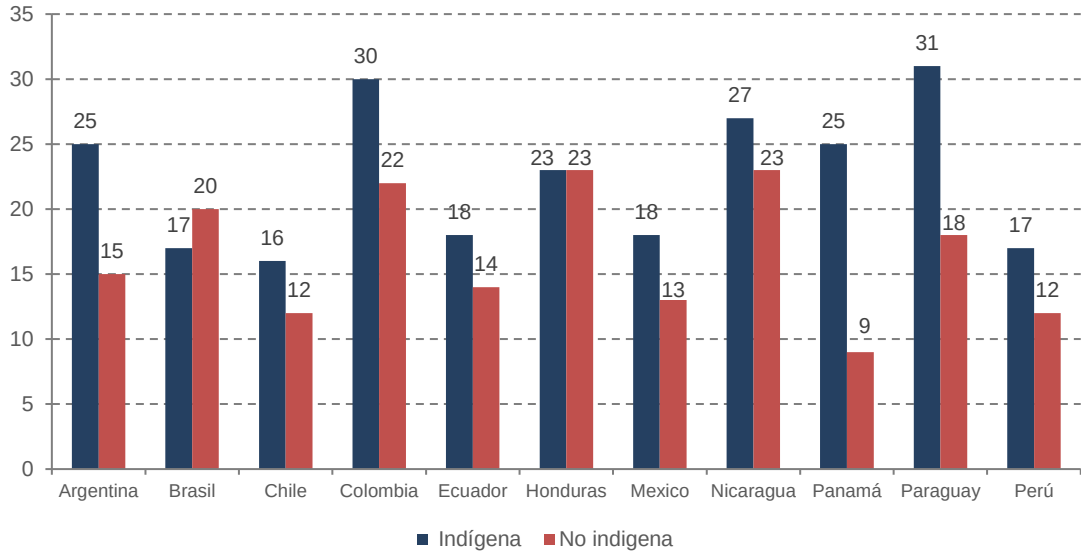
Cuadro 11
América Latina (13 países): diferencias de puntajes entre niños y niñas indígenas y no indígenas por país, asignatura y formas de identificación de la pertenencia indígena, sexto año, TERCE 2013

País	Ciencias						Matemáticas						Lenguaje					
	Madre indígena		Lengua indígena		UNESCO		Madre indígena		Lengua indígena		UNESCO		Madre indígena		Lengua indígena		UNESCO	
Argentina	-25,4	**					-30,3	***					-31,9	***				
Brasil	13,6	*					17,0	*					6,1					
Chile	-37,1	***					-48,6	***					-35,9	***				
Colombia	-40,6	***	-124,7	**	-113,0	**	-51,0	***	-116,0	***	-105,5	***	-56,7	***	-135,8	***	-127,4	***
Costa Rica	-24,5						-17,5						-33,3	**				
Ecuador	-33,7	***	-26,7		-27,8		-33,4	***	-29,1		-31,9	*	-44,7	***	-67,1	***	-67,5	***
Guatemala	11,3		-23,4		-26,0		7,5		-16,2	*	-23,3		7,7		-23,8	*	-29,2	**
Honduras	-30,8	***	-48,6	*	-53,2	**	-31,0	***	-41,1	*	-51,4	***	-40,9	***	-47,5	*	-65,1	**
México	-69,2	***	-77,8	***	-72,4	***	-69,7	***	-71,8	***	-70,6	***	-84,9	***	-84,8	***	-83,5	***
Nicaragua	-18,6	***	-109,4	***	-111,2	***	-21,2	***	-41,1	***	-69,1	***	-16,6	**	-105,8	***	-102,4	***
Panamá	-67,4	***	-113,4	***	-116,0	***	-69,8	***	-79,7	***	-82,7	***	-69,8	***	-120,2	***	-125,0	***
Paraguay	-81,2	***	-70,2	***	-90,1	***	-83,1	***	-57,2	***	-72,7	***	-86,9	***	-84,7	***	-98,7	***
Perú	-59,2	***	-107,8	***	-106,3	***	-57,6	***	-103,3	***	-102,0	***	-69,4	***	-118,6	***	-118,2	***

Fuente: UNESCO-OREALC (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago, Chile.
Nota: *** Diferencias significativas al 99% de confianza. ** Diferencias significativas al 95% de confianza. * Diferencias significativas al 90% de confianza.

De este modo, el análisis por países queda matizado, ya que en algunos casos (como el Paraguay, el Ecuador, Guatemala, Honduras o México), las distintas formas de identificación arrojan similares magnitudes, mientras que, en otros países, las magnitudes se mantienen diferenciadas y con valores más altos para las formas asociadas a la lengua, como ocurre en Panamá y en menor medida también en el Perú, Nicaragua y Colombia.

Gráfico 10
América Latina (11 países): tasas de repitencia en estudiantes de 3er grado según condición étnica y país, 2013
(En porcentajes)

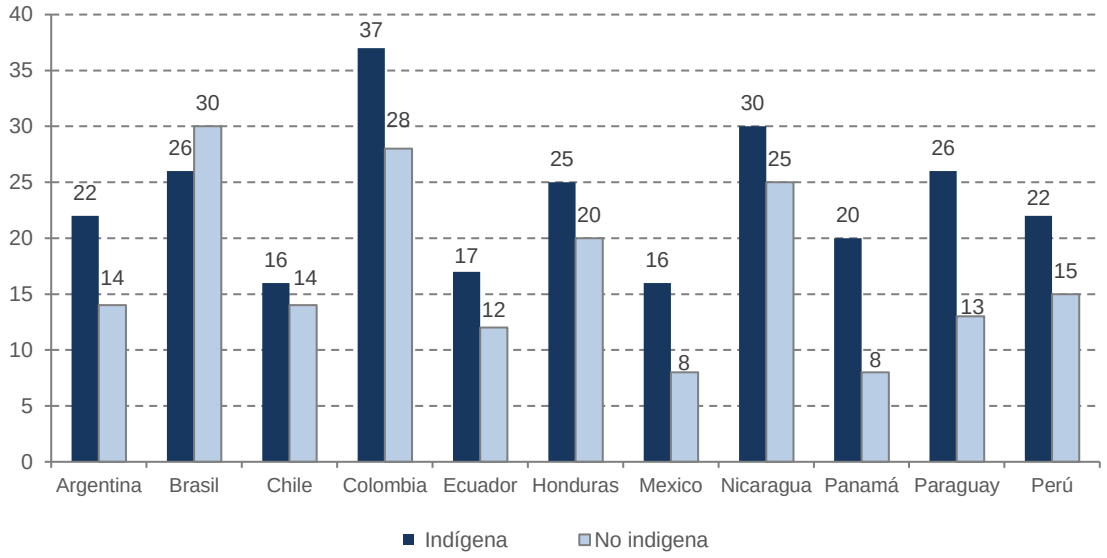


Fuente: UNESCO-OREALC (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?*, Santiago, Chile.

Otro aspecto que se destaca en el documento refiere a una de las dimensiones más críticas para el desempeño educativo de las niñas y niños: esto es, la repitencia escolar. Varios estudios e investigaciones ya han dado cuenta del alto impacto negativo en los aprendizajes, así como también de su no menor incidencia en el abandono escolar temprano. Al observar el conjunto de los resultados del último estudio de TERCE del año 2013, se puede concluir que la repitencia escolar es un problema estructural de los sistemas educativos de América Latina. En efecto, ya en 3er grado el porcentaje de estudiantes que han repetido ha alcanzado valores entre 9% y 23% en niños no indígenas y 16% y 31% entre los niños indígenas.

En el gráfico 10, se presentan las tasas de repitencia para 3er grado y se puede apreciar que en nueve de los once países analizados existe una mayor tasa de repitencia entre estudiantes de pueblos indígenas en relación con los no indígenas. En la Argentina, Colombia, Panamá y el Paraguay, esta diferencia negativa es de 8 o más puntos porcentuales, mientras que, en Chile, el Ecuador, México, Nicaragua y el Perú, dicha diferencia oscila entre 3 y 5 puntos. Por su parte, Honduras presenta tasas de repitencia similares entre ambos grupos de estudiantes. No obstante, la tasa de repitencia es elevada (23%).

Gráfico 11
América Latina (11 países): tasas de repitencia en estudiantes de 6to grado según condición étnica y país, 2013
(En porcentajes)



Fuente: UNESCO-OREALC (2017a), *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* Santiago, Chile.

Cuando se observa la tasa de repitencia en sexto grado se vuelven a manifestar las brechas en el mismo sentido (véase gráfico 11). En efecto, las brechas entre estudiantes que pertenecen a pueblos indígenas y no indígenas se vuelven a presentar en la Argentina, Colombia, Panamá y el Paraguay (entre 8 y 13 puntos). En tanto, en Chile, el Ecuador, Honduras y Nicaragua las diferencias entre las tasas son un poco más acotadas e inferiores a cinco puntos porcentuales. De este modo, se concluye que la repitencia es una experiencia de fracaso escolar bastante generalizada en la mayor parte de los países de América Latina, y esta condición negativa se acrecienta aún más entre estudiantes de pueblos indígenas en prácticamente la mayoría de los países analizados.

Otro aspecto que destaca el documento es el bajísimo porcentaje de personas de pueblos indígenas que habla regularmente una lengua (a pesar del alto porcentaje de familias que se reconoce como indígena). Para la mayor parte de los países del continente, esta situación estructural da cuenta del carácter de urgencia de políticas y programas que vayan más allá de lo escolar y estén destinadas "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, 2017a, página 100).

Uno de los objetivos centrales del análisis de las desigualdades de aprendizaje medidas por la pertenencia a pueblos indígenas de los estudiantes en la educación primaria en la región fue abordar la relación entre el logro de aprendizajes y sus factores asociados. En este marco, en el estudio se estableció como hipótesis que las "brechas étnicas" eran explicadas por los atributos específicos de los estudiantes y sus familias, así como también por los atributos de las escuelas y los territorios donde estas se localizan. Los resultados mostraron que el conjunto de características mencionadas explicó en gran medida las diferencias observadas. Sin embargo, el informe señala que "la condición de indígena continúa teniendo efectos adicionales en algunos países, que no son del todo pesquisados adecuadamente por las especificaciones propuestas" (OREALC/UNESCO, 2017a, pág. 100). Asimismo, se indica que, con relación al "efecto" de la pertenencia a pueblos indígenas sobre los aprendizajes, existe una alta heterogeneidad entre los distintos países de la región. Ahora bien, es necesario hacer un breve llamado de atención con respecto al efecto de la "pertenencia indígena", ya que, si esta explicación no se trata con cautela y no se mide adecuadamente, posibilita interpretaciones

donde la responsabilidad sobre los logros de los aprendizajes recae sobre los niños y niñas por su pertenencia a pueblos indígenas y no sobre los sistemas educativos, que son los responsables de garantizar una educación con pertinencia y calidad.

En estrecha concordancia con los conceptos arrojados por *La matriz de la desigualdad social en América Latin*a (CEPAL, 2016), se observa el abrumador efecto del entrecruzamiento de los ejes estructurantes de desigualdad (estrato socioeconómico, género, discriminación étnica/racial, territorial y ciclo de vida) y su peso en el proceso de producción y reproducción de aquellas desigualdades que atraviesan las biografías de personas pertenecientes a pueblos indígenas en el ejercicio de los derechos en los territorios que habitan. Pero, por sobre todo muestra la forma con que esas desventajas persisten en las biografías de las madres a lo largo de su ciclo de vida y se acarrean intergeneracionalmente, pues las políticas estatales de los países no son efectivas en atravesar el núcleo duro de una desigualdad y una pobreza que resulta de una amalgama compleja de factores. De la descomposición de factores asociados a las brechas de aprendizajes a partir de los modelos de análisis efectuados el documento señala el hallazgo de tres resultados muy contundentes y robustos. El primero es que, para la mayoría de los países analizados, las brechas se asociaron a una mayor vulnerabilidad en los atributos de los estudiantes indígenas, sus familias y escuelas, en comparación con sus pares no indígenas. De esta forma, hubo solo un pequeño grupo de países donde las brechas de desempeño no fueron explicadas en gran medida por estos atributos señalados (menos del 70% del total): Honduras, Nicaragua, el Paraguay y Panamá. El segundo, es que una parte relevante de las diferencias se focalizó en la mayor vulnerabilidad de tres variables relevantes: i) el nivel socioeconómico del establecimiento al cual asisten los estudiantes (siendo mayoritariamente más vulnerable la escuela donde estudian niñas y niños indígenas); ii) el nivel socioeconómico de la familia, y iii) los bajos niveles de escolaridad de las madres indígenas. Estas tres variables explicaron el 50% o más del total de la brecha de los estudiantes indígenas para todas las disciplinas y grados. Este resultado fue bastante generalizado para todos los países de la región.

El tercer aspecto que resalta como conclusión el estudio que es no se pudo determinar con claridad los factores que explican las diferencias en el componente de efectividad. Es decir, en aquellos países donde este componente es relevante, los efectos fueron diferenciados según la disciplina, el grado y el país. Sin embargo, este componente está más asociado con los atributos de las escuelas que con aspectos específicos de los estudiantes y sus familias. A pesar de ello, un elemento observado relevante fue la diferencia positiva en el desempeño que generan las escuelas rurales entre estudiantes indígenas y no indígenas.

Por último, a modo de síntesis, los resultados del análisis de los factores condicionantes en los logros de aprendizaje en estudiantes de pueblos indígenas pueden ser agrupados y resumidos en torno a cinco ejes temáticos entre los que se destacan los siguientes:

- Logros obtenidos de aprendizaje y pertenencia a pueblos indígenas. Aquí se observan los resultados de aprendizaje diferenciados entre estudiantes indígenas y no indígenas en todos los grados y áreas de matemática y de lenguaje, y en términos de variabilidad de etnias y grupos de escuelas (urbanas-rurales). Se exhiben logros de aprendizaje diferenciados para la población indígena y no indígena, siendo los primeros los más desfavorecidos.

- Diversidad lingüística y logros de aprendizaje. Sobre este eje vale decir que la mayor parte de los estudios citados se generan en países con alta diversidad lingüística, con pruebas adaptadas a sus lenguas vernáculas. Si bien en la literatura existen afirmaciones polémicas respecto a que el uso de la lengua materna puede incidir negativamente en la comprensión de lectura del español, los estudios coinciden en que ser bilingüe puede estar asociado con mejores capacidades cognitivas en los estudiantes.

- Factores que inciden en las brechas de desigualdad asociadas con la condición étnica. Los estudios coinciden en que no hay un solo factor que determine las brechas de desigualdad entre población indígena y no indígena. Los principales aspectos que determinan esta brecha son, entre otros, la condición de ruralidad de la población, la lengua materna indígena, el trabajo infantil, las interacciones con otros estudiantes en la escuela y el aula, la calidad de los recursos educativos y de

las escuelas en general, las actitudes y calidad de los profesores, las condiciones de vulnerabilidad y el acceso a servicios y oportunidades de vivienda.

- La relación entre la dimensión de género y las brechas de aprendizajes. Los bajos niveles de escolaridad de las madres pertenecientes a pueblos indígenas están asociados con las brechas de desempeño de los estudiantes indígenas en comparación con sus pares no indígenas. A su vez, este hallazgo debe leerse en relación con el encadenamiento del resto de los ejes que estructuran los patrones de desigualdad social asociados a ingresos y nivel socioeconómico, raza y etnia, ciclo de vida y territorio.

- Interacción de factores específicos con la particularidad indígena en términos de logros de aprendizaje. Es muy difícil establecer factores causales entre la desigualdad y la particularidad de los estudiantes indígenas. Por esto se subraya la importancia de una educación que se relacione con contenidos y métodos educativos pertinentes a los pueblos originarios y a la educación que estos requieren para sí.

Este último eje permite profundizar en la relación entre las concepciones estatales respecto al tipo de educación para la alteridad, su representación materializada en las propias políticas educativas y los indicadores diseñados para evaluar los avances y logros. Aquí debe considerarse que, más allá de los progresos en materia de reconocimiento político-constitucional y de ciertas mejoras en los indicadores educativos, uno de los aspectos que es necesario indagar se relaciona con los modos y criterios que se utilizan para evaluar los avances de la infancia y adolescencia indígena (extensiva a los afrodescendiente) en materia educativa.

III. Las políticas de educación destinadas a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y la perspectiva intercultural en los sistemas educativos de América Latina: alcances y desafíos

Existe cierta coincidencia en sostener que los años noventa configuraron una década paradojal para toda la región latinoamericana. Por un lado, en el marco del Consenso de Washington (1989) se consolidaba una batería de medidas de ajuste estructural. Por otro lado, los instrumentos internacionales y las adecuaciones constitucionales de los países de la región introducían el enfoque de derecho como un modo de proteger a los grupos más vulnerados y responsabilizar al Estado en caso de incumplimiento (Corbetta, 2016a). Consecuentemente, también existe consenso (Del Pópolo, 2017; CEPAL, 2017a; CEPAL, 2017b; Corbetta, 2016a, 2016b; CEPAL, 2014; SITEAL, 2011) sobre la existencia de avances en las constituciones nacionales y las legislaciones y en la creación de institucionalidad estatal en los países de la región orientadas a garantizar los derechos de pueblos indígenas y afrodescendientes. Se destaca que desde fines de la década de 1980 se transita, no sin dificultades, hacia una apertura de espacios significativos al interior de los Estados; sin embargo, eso no implica un importante avance en hacer efectivos los derechos, ni en una mejora directa respecto a la calidad de vida de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

El presente capítulo recogerá y analizará las experiencias regionales en materia de políticas educativas destinadas a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y los avances y alcances de los esfuerzos destinados a interculturalizar la totalidad de los sistemas educativos realizados por países latinoamericanos. Conceptualmente, y en sentido amplio, se entenderá aquí por política pública a los marcos normativos, planes, programas, proyectos e institucionalidades derivadas, de distintas instancias, agencias u organismos que conforman el Estado en sus diferentes niveles y poderes (Corbetta, 2016a). En un sentido estricto, y complementario de lo anterior, el documento definirá a la política pública como "un conjunto encadenado de decisiones y acciones resultado de interacciones estructuradas y repetidas entre diferentes actores, públicos y privados, que por diversas razones están implicados en el surgimiento, la formulación y la resolución de un problema políticamente definido como público" (Subirats y otros, 2008, pág. 49).

Para analizar las políticas que actualmente se implementan en los países de la región, el presente capítulo sistematizará diferentes esfuerzos existentes que han sido relevados por las fuentes secundarias disponibles. Para el tratamiento de la información se trabajará sobre la base de los criterios de

interpretación de las políticas, que ya fueron definidos en la introducción de este estudio: i) la modalidad educativa con que los Estados garantizan la educación destinada a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y, ii) las acciones o esfuerzos de los Estados para interculturalizar el sistema educativo en cada uno de sus ciclos, poniendo principal énfasis en la incorporación de prácticas relevantes asociadas a la incorporación de los conocimientos indígenas en el proceso educativo y en las políticas de educación nacional, dirigidas al componente blanco-criollo y mestizo. Con sensibilidad a estos dos criterios de interpretación señalados, se identificarán los instrumentos internacionales y normativas nacionales que operan en los países de la región; se identificarán planes, programas, proyectos existentes, los ámbitos o dimensiones principales cubiertos por las políticas y las referencias –si las hubiera– al nivel de financiamiento para la sustentabilidad de la política, permaneciendo también sensibles a las particularidades que tales políticas poseen según el ciclo del sistema educativo.

El capítulo se organiza en seis secciones. En la sección A se presentan los principales instrumentos internacionales y subregionales, así como los acuerdos logrados sobre los derechos de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en los últimos 30 años. Se pasa revista a las nuevas instituciones y discursividades, con especial foco en la dimensión educativa que incluye a ambos pueblos. En la sección B se presenta el modo en que la educación destinada a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes se enuncia en las constituciones nacionales. En la sección C se revisa la forma en que la educación dirigida a dichas poblaciones se contempla en las normativas educativas nacionales. En la sección D se exploran las institucionalidades, planes, programas e iniciativas dirigidos a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, buscando, además, identificar la existencia de esfuerzos orientados a interculturalizar a la población en general en los distintos niveles de los sistemas educativos. Esta sección se subdivide en dos apartados, uno avanza sobre algunas experiencias en materia de investigación en lengua y cultura de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes y el otro recorre los desarrollos actuales en materia de interculturalidad y educación superior. En la sección E se realiza una aproximación a programas que tienen como sujeto de derecho a la primera infancia. Finalmente, el capítulo cierra con una interpelación respecto al significado de un enfoque de interseccionalidad en materia de políticas educativas.

A. Los principales instrumentos internacionales y subregionales y los principales acuerdos de los últimos 30 años: sus impactos en la región

En tanto instrumento internacional existen fuertes coincidencias en destacar el rol particular que el Convenio 169 (OIT, 1989) jugó en pro de los avances en materia de derechos de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Ratificado por 15 países en la región (Del Pópolo, 2017), el citado Convenio se convirtió en un hito capaz de recuperar y potenciar las demandas de estos pueblos, los consensos académicos y los diferentes debates de un largo proceso histórico orientado a garantizar el bienestar de dos de los grupos más subalternizados de América Latina.

Esta situación obliga, de modo de reconocer y garantizar derechos, a generar las instancias gubernamentales capaces de procesar las diferencias étnicas en los Estados. Según puede observarse en el cuadro A.1[25], sobre un total de 34 instituciones encargadas de asuntos pertenecientes a pueblos indígenas presentes entre los distintos países, solo cinco fueron creadas antes de la firma del Convenio 169/1989. Otro dato interesante es que más de una veintena de esas instituciones han sido creadas a partir de las reformas constitucionales realizadas durante la década de 2000, lo cual trae consigo un proceso de renovaciones que dan cuenta del cambio de época.

[25] Institucionalidad encargada de los asuntos indígenas, año de creación y dependencia jerárquica.

Recuadro 2
Sobre las denominaciones de las agencias estatales dirigidas a atender asuntos de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

Según puede apreciarse en el cuadro A.1 (Institucionalidad encargada de los asuntos indígenas, año de creación y dependencia jerárquica. 2017), el rótulo de interculturalidad comienza a aparecer en las denominaciones de instancias oficiales a partir de 2009, con la creación del Viceministerio de la Interculturalidad, dependiente del Ministerio de Turismo y Cultura, del Estado Plurinacional de Bolivia. En 2010, el mismo país crea la Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo en el Ministerio de Educación. Simultáneamente, en el Perú se funda el Viceministerio de Interculturalidad, en este caso en la órbita del Ministerio de Cultura. Más tarde, en 2012, en el Ecuador se pone en funciones a la Subsecretaría de Pueblos e Interculturalidad, dependiente de la Secretaría Nacional de Gestión de la Política. Por último, en Guatemala se crea, en 2014, el Gabinete de Pueblos Indígenas e Interculturalidad que depende directamente de la Presidencia de la República. Las "nacionalidades" o las "plurinacionalidades" son otras de las fórmulas enunciativas utilizadas y comienzan también a rotular las instancias oficiales, pero limitadas en este caso al Ecuador y al Estado Plurinacional de Bolivia, respectivamente.

En el caso de los países que crearon agencias vinculadas a temas afrodescendientes existe una fuerte tendencia a que estén asociadas a políticas de promoción y preservación cultural, con énfasis en el aporte que esas culturas realizaron en cada uno de esos países. En CEPAL (2017a) se indica que, a partir de los años noventa, se observa un esfuerzo destinado a la configuración de ese tipo de espacios institucionales. Tal es el caso de Honduras que, a través de centros de cultura o museos, órganos gubernamentales de cultura o institutos de investigación, busca impulsar a la cultura afrodescendiente a través de instituciones que se dedican a la investigación, la valorización o la visibilización de la cultura afrodescendiente. Así, con la instalación del Centro de Cultura Garinagu de Honduras se busca que "toda riqueza artística, histórica, arqueológica y antropológica de la Cultura Garífuna de Honduras constituirá parte del patrimonio de la nación por ser históricamente un grupo étnico culturalmente diferenciado con su propia cosmovisión" (Decreto Nro. 269 (2002). En Colombia se creó el Instituto Colombiano de Antropología que, mediante el Decreto Nº 2 374 (1993), tiene el deber de "promover y realizar programas de investigación de las culturas afrocolombianas, que contribuyan a la preservación y desarrollo de la identidad cultural de las comunidades negras". En Costa Rica se constituyó la Comisión Nacional de Estudios Afrocostarricenses (Decreto Ejecutivo Nº 32 338(2005) cuya misión es "dar a conocer los aportes culturales, artísticos y educativos que ha brindado la población afrocostarricense" y promover los valores interculturales y multiétnicos de la sociedad costarricense. El Uruguay, a través de la Resolución Ministerial Nº 979 (2011), formó un grupo de trabajo cuyo objetivo es la revalorización de los aportes de las personas afrodescendientes a la historia y cultura. Por último, cabe mencionar al Perú que en 2009 creó el Museo Nacional Afroperuano y, en 2013, fundó la Dirección de Políticas para la Población Afroperuana a través del Ministerio de Cultura. En el caso de los países que han generado estas acciones, las instituciones parecen poner el eje en fórmulas enunciativas asociadas al estudio de la historia y la promoción del patrimonio cultural-identitario de la cultura afrodescendiente.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de CEPAL (2017b), *Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos*, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

Cuando se pone el foco en la dimensión educativa, resulta relevante destacar las soluciones propuestas a los Estados por el Convenio 169 (OIT, 1989). De este modo, el convenio destina un apartado específico al que denomina "Educación y medios de comunicación" (art. 26-31). Si lo que se pretende analizar es el modo en que se enuncia la educación destinada a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, debe aclararse que el Convenio no incorpora la noción de interculturalidad[26]. En su lugar, define una educación destinada a los *pueblos interesados* en todos los niveles [no solo referido a la educación primaria obligatoria] "en pie de igualdad con el resto de la sociedad nacional" (art. 26). Una decisión que ha tenido un peso argumentativo poderoso en la lucha de estos pueblos por su educación resulta de la obligación de los Estados de aplicar programas y servicios educativos con la participación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, reconociendo a su vez, el derecho a que creen sus propias instituciones educativas con la obligación de los Estados a aportar los recursos (art. 27. inc. 1).

Por otra parte, debe señalarse que el convenio incluye a la sociedad culturalmente dominante en el artículo 31 cuando señala la necesidad de implementar esfuerzos para que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción "equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de pueblos precolombinos". "Pese a los avances discursivos del Convenio, el objetivo que se

[26] No existe una mención estricta a la educación intercultural ni como modalidad educativa, ni como modelo intercultural para todos.

persigue no está orientado a cuestionar de modo directo una relación asimétrica y constitutiva de las desigualdades entre el componente blanco y el indígena, sino *a eliminar los prejuicios* que los primeros *pudieran tener* con respecto a los pueblos indígenas" (Corbetta, 2016a, pág. 85)[27].

A nivel subregional, los Estados miembros de la Comunidad Andina (CAN); esto es, el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, el Ecuador, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela, suscribieron en 2002 la Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos, un instrumento de relevancia que resguarda los derechos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. El mencionado instrumento destina una parte específica a ambos pueblos, centralizando en los artículos 34 y 35 el derecho a la educación. Indica que 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). Por otra parte, 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). Si bien en un primer momento se afirma alentar los propósitos de la interculturalidad, en un segundo momento la interculturalidad parece estar dirigida exclusivamente a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes a través de un programa específico (la EIB). Para el resto de la sociedad en cambio, se prevé un "programa de estudio sobre las culturas indígenas y afrodescendientes".

En el caso específico de las poblaciones afrodescendientes, en 2001, un año antes de la Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos, se había celebrado la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, en Durban (Sudáfrica). La literatura ubica a esta conferencia como una instancia importante. Se sostiene que, para las principales organizaciones afrodescendientes, ha sido este evento "el punto de partida de una nueva fase de la historia política de la cultura afro en América Latina y el Caribe" (SITEAL, 2011, pág. 129). Como resultado de la conferencia se lanza el Programa de Acción de Durban, que constituye un marco fundamental para el diseño e implementación de políticas dirigidas a la reparación histórica y al desarrollo y bienestar de las personas afrodescendientes. Se establece que se deben reconocer los derechos de las personas "afrodescendientes a la cultura y a la propia identidad; a participar libremente y en igualdad de condiciones en la vida política, social, económica y cultural; al desarrollo en el marco de sus propias aspiraciones y costumbres; a tener, mantener y fomentar sus propias formas de organización, su modo de vida, cultura, tradiciones y manifestaciones religiosas; a mantener y usar sus propios idiomas; a la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico; al uso, disfrute y conservación de los recursos naturales renovables de su hábitat y a participar activamente en el diseño, la aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio; y, cuando proceda, a las tierras que han habitado desde tiempos ancestrales" (ONU, 2001, párrafo 34 de la Declaración de Durban).

En el caso particular de los pueblos indígenas, un instrumento internacional equivalente a la Declaración de Durban[28], es la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), que ha tenido el voto favorable de todos los países de América Latina, a excepción de Colombia, que se abstuvo. Sin embargo, en materia educativa, se afirma que "el contenido de la misma redunda sobre lo contemplado en el Convenio 169/89 y mantiene un lenguaje ambiguo donde, por un lado, se insta a los Estados para que adopten "medidas educativas eficaces" para atender, en su propia cultura e idioma, a los niños y niñas que viven fuera de sus comunidades, y luego se lo condiciona a "cuando sea posible" (Corbetta, 2016a, pág. 96).

[27] La itálica es de la autora.

[28] Cabe aclarar que la Declaración de Durban (ONU, 2001) y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) son instrumentos internacionales no vinculantes; no obstante, debe considerarse que los Estados manifiestan su intencionalidad por el solo hecho de suscribirlos (SITEAL, 2011).

En el marco de los últimos acuerdos internacionales que se asocian a la educación se destaca la Cumbre del Milenio (2015) donde se aprobaron los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (compuesta por 17 Objetivos y 169 metas). La citada Agenda, si bien asegura que "nadie se quede atrás", con lo cual implícitamente incorporaría a las personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, incluye en el Objetivo 4 en materia educativa, una única meta: "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" (meta 4,5). Si bien se menciona explícitamente a pueblos indígenas, se omite toda referencia a las personas afrodescendientes.

En el cuadro 12 pueden observarse los enunciados acerca de la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes según instrumentos, eventos y acuerdos internacionales y subregionales, así como la incorporación (o no) de la noción de interculturalidad en el mencionado corpus. Por otra parte, en el cuadro 13 se presentan las referencias (o no) a los enunciados sobre medidas educativas dirigidas a la totalidad de los alumnos y alumnas de los sistemas educativas de los países miembros, según idénticas fuentes.

Cuadro 12
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: Elaboración propia sobre la base de Silvina Corbetta (2018), "Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006)", *Athenea Digital*, vol. 18, N° 2, Universidad Autónoma de Barcelona y Silvina Corbetta (2016a) "*Acá tiene la escuela: arréglese". La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014)*, Tesis doctoral, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Cuadro 13
Enunciados que refieren a medidas educativas dirigidas a la totalidad de los alumnos y alumnas 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 alumnas y alumnos 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: Elaboración propia sobre la base de Silvina Corbetta (2018), "Las relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006)", *Athenea Digital*, vol. 18, N°. 2, Universidad Autónoma de Barcelona y Silvina Corbetta (2016a) "*Acá tiene la escuela: arréglese". La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014)*, Tesis doctoral, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

B. La educación de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las constituciones nacionales

Si bien los pueblos indígenas son mencionados explícitamente en las nuevas constituciones, no resulta de igual modo con respecto a las personas pertenecientes a poblaciones afrodescendientes. En la Argentina, Chile, Costa Rica, Guatemala, Haití, el Paraguay y el Uruguay, las cartas magnas de esos países no mencionan la existencia de población afrodescendiente, aunque muchas de ellas se refieran a la igualdad y la no discriminación. Asimismo, en cuatro países (el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Estado Plurinacional de Bolivia), se reconoce explícitamente a las personas afrodescendientes (CEPAL, 2017a). Esto ha tenido implicancias a la hora de visibilizar los estudiantes correspondientes a estos pueblos.

No obstante, más allá de las presencias y ausencias en los fraseos constitucionales, el giro que la cuestión indígena y afrodescendiente toma en las agendas públicas desde fines de los años ochenta permite observar un largo proceso de transición desde un modelo de intervención estatal de corte asimilacionista a otro de pretensión intercultural que se apoya en el enfoque de derechos. Esto mismo sucede en materia educativa. En la bibliografía revisada se observa distintos esfuerzos por diferenciar el tránsito entre los dos modelos de intervención predominantes en las políticas educativas dirigidas a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Para el caso de la Argentina, por ejemplo, se tienen registradas varias

denominaciones para dar cuenta del pasaje entre un modelo de integración por asimilación con el modelo de reconocimiento de la diversidad cultural en esas políticas (Corbetta, 2018; 2016a)[29]. Como parte de la transición de un modelo de intervención a otro, en la región no deben dejar de considerarse antiguos debates y posiciones en pugna en la relación entre el Estado y los pueblos indígenas (véase capítulo 1). Fundamentalmente, puede destacarse el Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, en México en 1940, pasando por la Convención de Pátzcuaro suscrita posteriormente y que dará origen, en 1953, al Sistema Indigenista Interamericano. A partir de allí, las facetas paternalistas, de participación restringida y de corte asimilacionista del Estado transitarán con marchas y contramarchas hacia otro paradigma o modelo de intervención estatal en la temática, que hará eje en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión de agendas (de rasgos pretendidamente) interculturales o hasta lo que Del Pópolo (2017) denomina la "indianización" del Estado, en clara referencia al caso del Estado Plurinacional de Bolivia[30] (véase el capítulo I).

El actual modelo de intervención estatal en materia educativa puede ser dimensionado a partir de la presencia o la ausencia de cuatro aspectos en las constituciones nacionales de la región: la referencia a la EIB, el destinatario, la posición de la lengua y la pluriculturalidad (véase en cuadro A.2). De este modo, si lo que se persigue es explorar la forma en que las constituciones nacionales hacen referencia a la EIB, los resultados arrojan que solo el Ecuador y la República Bolivariana de Venezuela utilizan estrictamente esa denominación. No obstante, la variante "educación bilingüe e intercultural" la utilizan la Argentina, México y el Perú[31]. Guatemala lo menciona como "sistema educativo y enseñanza bilingüe" y Nicaragua como "educación intercultural en su lengua materna". Panamá no refiere ni a la EIB, ni alguno de los términos asociados, pero, en cambio, sostiene que desarrollará programas educativos y de promoción para los pueblos indígenas. Algo similar sucede con el Paraguay y Colombia; en este último caso se refiere al "derecho a una formación que respete y desarrolle [la] identidad cultural" de los grupos étnicos. No hacen mención alguna el Brasil, Chile, Costa Rica, El Salvador, Honduras, la República Dominicana, el Uruguay y Cuba. Finalmente, el único país que en su carta magna plantea que "la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo", próximo a una definición de interculturalidad para todos, es el Estado Plurinacional de Bolivia.

Con respecto a los destinatarios de esa propuesta educativa, una buena parte de los países la asignan a los pueblos indígenas (la Argentina, el Brasil, Honduras, México, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela). La variante es el Perú y el Ecuador, donde el primero define al sujeto pedagógico como "comunidades campesinas, nativos y pueblos originarios", mientras que el segundo refiere a comunidades, pueblos y nacionalidades. En el caso de Colombia se habla de "grupos étnicos" en general, lo que haría suponer que también incluye a poblaciones afrodescendientes. Quienes mencionan o contemplan simultáneamente a personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, son Nicaragua, a través de identificar a las comunidades étnicas de la Costa, y el Estado Plurinacional de Bolivia. Sin embargo, en este último caso hay que considerar que la interculturalidad está incluyendo a todos los alumnos y alumnas del sistema educativo, incluso de los niveles superiores no obligatorios, como estudiantes universitarios y los futuros docentes. Por último, el destinatario se omite en el caso de Chile, Costa Rica, El Salvador, la República Dominicana, el Uruguay y Cuba.

Cuando el aspecto a analizar en las constituciones nacionales es la posición de las lenguas indígenas y/o afrodescendientes con respecto al idioma oficial, se observa que no figura mención alguna

[29] Las investigaciones antecedentes que analizan los modelos de intervención estatal en las políticas educativas han recurrido a diversas denominaciones para diferenciar los modelos pre y post década de los años noventa. Entre las denominaciones utilizadas para dar cuenta del proceso de ese pasaje se encuentran las siguientes: de las políticas asimilacionistas al de las políticas compensatorias y focalizadas en la educación (Maggi, 2015); de las políticas homogeneizadoras o integracionistas a las políticas de reconocimiento de la pluralidad y respeto por las identidades indígenas (Hecht, 2013, 2011, 2007; Diez 2013, 2004), y de las políticas públicas de borramiento de la diversidad cultural a las políticas de reconocimiento normativo de la diversidad (Yuni, 2008).

[30] Obsérvese que este tema ya fue abordado en el capítulo I.

[31] No obstante, la República Bolivariana de Venezuela también recurre al modismo educación bilingüe e intercultural en alguna oportunidad en el marco de su Carta Magna.

en la Argentina, Chile, Honduras, la República Dominicana, el Uruguay y Cuba. Por otra parte, los países que declaran idioma oficial al castellano e incorporan como idiomas oficiales a algunas de las lenguas vernáculas son el Estado Plurinacional de Bolivia; Colombia, donde las lenguas y dialectos son oficiales en los territorios donde vivan los grupos étnicos; el Ecuador, que declara también oficial al kichwa y el shuar; Nicaragua, que señala que las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica también serán de uso oficial en los caso que la ley lo establezca; el Paraguay, que declara oficial también al guaraní; el Perú, que contempla como lenguas oficiales el quechua, el aimara y las demás lenguas aborigen; la República Bolivariana de Venezuela que declara que también son de uso oficial los idiomas indígenas. En el caso particular del Brasil se asegura la educación en lengua portuguesa y a las comunidades indígenas se les asegura el uso de sus lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje. Por último, existe un grupo de países donde el Estado deberá asegurar el mantenimiento, preservación y cultivo de las lenguas indígenas, como en el caso de Costa Rica y México o, en su defecto se las declara objeto de estudio, conservación y /o divulgación como es el caso de Panamá, El Salvador, o bien Guatemala, que declara que las lenguas habladas en sus territorios forman parte del patrimonio cultural de la nación. La noción de las lenguas indígenas como patrimonio cultural también aparece en la República Bolivariana de Venezuela y el Paraguay. Mención aparte merecen aquellas constituciones que contemplan ser divulgadas en otras lenguas que no sean el castellano, como el caso de Nicaragua, divulgada en las lenguas de las comunidades de la Costa Caribe, o la de México, que contempla que sea traducida y difundida en las lenguas de los pueblos indígenas del país.

Finalmente, al explorar en las constituciones nacionales la presencia de la noción de pluriculturalidad o nociones asociadas, quienes de algún modo la incorporan a sus Cartas Magnas son el Estado Plurinacional de Bolivia, Costa Rica, México, el Paraguay, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela. Entre los países que, en cambio, recurren a otros planteos, como el respeto a la identidad, el reconocimiento de la diversidad étnica, de las manifestaciones culturales, la riqueza cultural o su protección se encuentran la Argentina, el Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, la República Dominicana y Cuba. Vale la pena señalar los países que, en materia de pluriculturalidad mencionan explícitamente, además de a los pueblos indígenas, a las poblaciones afrodescendientes: es el caso del Brasil, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y Nicaragua.

C. La educación de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las normativas educativas nacionales

En una investigación antecedente (SITEAL, 2011) arrojaba como dato que la mayor parte de los países de la región incorporan en las legislaciones educativas nacionales, aunque con diferentes énfasis, el derecho a una educación respetuosa de la diversidad. Por otra parte, en ese estudio se advierte que cuando el eje de análisis es la presencia de la educación intercultural en la legislación, se observan al menos dos particularidades: i) la educación intercultural bilingüe es abordada generalmente como una modalidad del sistema educativo destinada a los pueblos indígenas y, ii) no hay o son escasas las menciones, que sobre el acceso, la permanencia y el egreso de las personas pertenecientes a pueblos indígenas esté garantizada por parte del Estado, si estas migraron o no viven en comunidades que poseen escuelas de EIB. Cabe destacar que este último tema, que está siendo analizado por la bibliografía específica (Corbetta, 2018; Del Pópolo, 2017; Corbetta y Rosas, 2017; Corbetta, 2015; CEPAL, 2014; Del Pópolo, López y Acuña 2009; Del Pópolo, Oyarde y Ribotta 2007), solo aparece contemplado en la legislación mexicana, producto del marcado fenómeno de migración y urbanización que estos pueblos atraviesan. Con respecto a la lengua materna, el citado informe señala que todas las normativas de los países que establecen la EIB como modalidad la han incorporado. En este sentido, para asegurar el ejercicio de ese derecho, los Estados se asumen responsables de la formación docente y la producción de materiales didácticos y pedagógicos.

En el cuadro 14 se exponen las leyes de educación vigentes en la región al año 2018. Podrá observarse que, a excepción de Cuba y Costa Rica[32], el resto de los países tiene vigentes leyes en materia educativa sancionadas durante la década del noventa y otras sancionadas a partir de la segunda mitad de la década de 2000.

Cuadro 14
América Latina (19 países): leyes de educación vigentes en América Latina, 2018

País	Leyes vigentes	Denominación	Últimas actualizaciones o adiciones a la ley vigente
Argentina	2006	Ley Nº 26.206 de Educación Nacional	Norma modificatoria: Ley Nº 27.045/2014 (declara obligatoriedad educación inicial para niños y niñas de 4 años)
Bolivia (Estado Plurinacional de)	2010	Ley Nº 070 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"	Sin actualización
Brasil	1996	Lei Nº 9394 Diretrizes e Bases da Educação	Norma Modificatoria: Ley Nº 13415/2017 (reforma la educación media) Norma Modificatoria: Ley 10.639/2003 modificatoria de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional
Chile	2011	Ley Nº 20.529	Norma modificatoria: Ley Nº 20.370/2009. Norma modificatoria parcial: Ley Nº 20.529/2011
Colombia	2017	Ley Nº 1874 General de Educación	Norma modificatoria parcial de la Ley Nº 1874/1994
Costa Rica	1957 (con sucesivas modificaciones)	Ley Nº 2160 Fundamental de Educación	Norma Modificatoria: Ley Nº 2160/2017 Fundamental de Educación. Reforma entre otros,los artículos 1, 2, 9 (Reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de Costa Rica)
Cuba	1961	Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza	Sin actualización
Ecuador	2012	Ley Orgánica de Educación Intercultural	Norma modificatoria en registro oficial Nº 417 del órgano de gobierno
El Salvador	2005	Ley General de Educación Decreto N° 917	Sin actualización
Guatemala	1991	Ley Nacional de Educación Decreto N°12-91	Sin actualización
Honduras	2011	Ley Fundamental de Educación (Decreto Nº 262)	Sin actualización
México	2014	Reforma DOF 19/12/2014 a la Ley General de Educación.	Sin actualización
Nicaragua	2006	Ley Nº 582 General de Educación	Norma modificatoria parcial: Ley Nº 861/2014
Panamá	2006	Ley Nº 30	Norma modificatoria parcial: Ley Nº 30 (reforma la Educación Superior Universitaria)
Paraguay	1998 (con modificaciones)	Ley Nº 3488	Norma modificatoria parcial: Ley Nº 3488 sobre educación escolar básica y media
Perú	2003	Ley Nº 28.044 General de Educación	Norma modificatoria parcial: Ley Nº 861/2012
República Dominicana	1997 (con modificaciones)	Ley Nº 451	Norma modificatoria parcial: Ley Nº 451/2008
Uruguay	2009	Ley Nº 18.437 General de Educación	Sin actualización
Venezuela (República Bolivariana de)	2009	Ley Nº Orgánica de Educación (Gaceta N 5 929)	Sin actualización

Fuente: Elaboración propia sobre la base de las legislaciones nacionales.

[32] Obsérvese que en el caso de Costa Rica la Ley Nº 2160 Fundamental de Educación se mantiene vigente desde 1957; no obstante, en el año 2017 se le introdujeron modificaciones.

Basado en la normativa vigente en la región (véase el cuadro A.3), se identificaron cuatro aspectos: la definición de educación intercultural bilingüe y/o enfoque de educación intercultural; el uso de las lenguas; la mención de pueblos indígenas como destinatarios y la mención de afrodescendientes como destinatarios.

Si se pone el eje en la relación existente entre el rótulo Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la mención del alumnado perteneciente a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, se desprende que la mayor parte de las leyes de la región que hacen referencia a la EIB hasta la primera mitad de la década de 2000 la vinculan específicamente a la educación destinada a los pueblos indígenas.

Con excepción de Colombia, que cuenta con una normativa que data de 1994[33], o del Brasil, que lo refiere con limitaciones, debe destacarse que la mayoría de los países que mencionan en sus normativas al alumnado perteneciente a las poblaciones afrodescendientes son resultado de legislaciones más recientes (con posterioridad a la segunda mitad de la década de 2000), tal como ocurre con el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador, Nicaragua, la República Bolivariana de Venezuela y Honduras. Por ejemplo, en el caso particular de Honduras, su Ley Fundamental de Educación, Decreto Nº 262 (2011), menciona como modalidad de su sistema educativo a la "educación para pueblos indígenas y afro-hondureños" (art. 27,3). La modalidad "contribuye a preservar y fortalecer la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afrohondureños. El Estado se obliga a aplicar la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)" (art. 27, 3).

Con respecto al uso de la lengua en los sistemas educativos nacionales de los países de la región, a excepción de El Salvador, la República Dominicana y el Uruguay, el resto contempla en sus normativas el uso de las lenguas de pueblos indígenas y/o afrodescendientes. Con diferente énfasis hacen referencia solo a las lenguas de los pueblos indígenas la Argentina, el Brasil, Chile, México, Panamá, el Paraguay, el Perú y la República Bolivariana de Venezuela. Quienes hacen referencia a las lenguas indígenas, y además incluyen implícita o explícitamente los idiomas y/o el patrimonio lingüístico de las poblaciones afrodescendientes, son el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Honduras y Nicaragua. En este último caso, lo circunscribe a las comunidades étnicas de la Costa Atlántica. En su legislación, Costa Rica no refiere expresamente al patrimonio lingüístico de uno ni otro pueblo; sin embargo, en la última modificación de la Ley Nº 2160 (2017) Fundamental de Educación, señala la necesidad de estimular el aprecio a "la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural de nuestro país del país" (art. 1).

1. Sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes: algunos ejemplos

Más allá de las leyes educativas de los citados países, en muchos de ellos se han producido normativas específicas para garantizar los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y/o poblaciones afrodescendientes. Colombia, por ejemplo, se destaca por su extensa legislación en el ámbito educativo, donde fija cuál es la obligación de los municipios y departamentos en esa materia. La Ley Nº 1381 (2010) establece "el reconocimiento y la protección de los derechos lingüísticos de los grupos étnicos (entre otras las lenguas habladas por comunidades afrodescendientes y raizal del Archipiélago de San Andrés y Providencia) y la indicación de que las autoridades educativas donde se hablen lenguas nativas garantizarán qué enseñanza sea obligatoria en las escuelas"[34] (CEPAL 2017b, página 123).

En Guatemala también existe una amplia legislación educativa en materia de inclusión de la lengua y cultura indígena y afrodescendiente. Así, a través de la Ley de Promoción Educativa contra la

[33] Cabe aclarar que en 2017 se hicieron solo modificaciones parciales a la normativa de 1994. Recuérdese que en Colombia la etnoeducación aparece como el modo de enunciar la modalidad con que se atiende la demanda educativa de afrodescendientes, pero con la que se garantiza, también, el derecho a la educación de pueblos indígenas. Según la citada Ley de Educación Nº 1874 (1994) y su actualización reciente (2017), se entiende por etnoeducación a la "educación para grupos étnicos, la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos" (art. 55).

[34] Véase [en línea] http://historico.presidencia.gov.co/sp/2010/enero/27/18272010.html.

Discriminación, reglamentada por el Decreto Nº 81 (2002), define al país como una nación pluricultural, multilingüe y multiétnica, fomenta el desarrollo de programas contra la discriminación étnica, racial, de género u otra (art. 1) e incluye el enfoque de eliminación de la discriminación en el currículo, en los materiales educativos y en las acciones de enseñanza aprendizaje (art. 2)[35]. Con la Ley de Idiomas Nacionales, reglamentada por Decreto Nº 19 (2003) se establece formalmente "el uso de los idiomas de los pueblos Mayas, Garífuna y Xinka" y su aplicación "en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas Mayas, Garífuna y Xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística" (art. 13)[36]. Por último, a través del Acuerdo Gubernativo Nº 22 (2004), el país establece la obligatoriedad de los idiomas nacionales en la enseñanza como política lingüística nacional, lo cual incluye la enseñanza y práctica del garífuna, xinca o maya y/o español[37].

En Honduras, mediante el Acuerdo Presidencial N° 0719-EP (1994), se lanzó la política de Educación Bilingüe Intercultural en la cual se reconoce el carácter pluricultural y plurilingüístico del país y se establece que, para las "etnias indígenas, afro-antillanas y criollo-anglohablantes, que conservan como lengua principal una lengua vernácula distinta al español, así como sus propias especificaciones culturales, la educación será bilingüe e intercultural". La misma norma es la que crea el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAAH) (véase el Cuadro A.4), responsable de implementar la EIB y desarrollar los recursos educativos para los pueblos indígenas y las poblaciones afroantillanos del país. Bajo el Decreto Ejecutivo Nº PCM-M-024 (2009) se crea la Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe (DIGEIM), que debe garantizar el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural "escolar y extraescolar en todas las comunidades educativas de los pueblos indígenas y afrohondureños[38]" (CEPAL, 2017b, pág. 124). En 2011, mediante la Ley Fundamental de Educación (Decreto Nº 262/2011) se redunda en la normativa anterior y se establece que el sistema educativo debe apoyar la preservación y el fortalecimiento de la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afrohondureños. Se estableció "que el currículo nacional, desde el nivel prebásico, debe incorporar enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos indígenas y afrohondureños" (art. 60). Además, el currículo debe incluir "los elementos propios de las regiones, considerando de manera especial a los pueblos indígenas y afrohondureños y las características territoriales e interculturales (art. 61)" (CEPAL, 2017a, pág. 124)[39].

En el caso de Nicaragua, la Ley Nº 28/1987 sobre el Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua es reglamentada a través del Decreto Nº 3584 (2003). La norma "garantiza el derecho de los habitantes de las comunidades indígenas y étnicas de la mencionada región a la educación en su lengua materna y en español" (CEPAL, 2017a, pág. 124), reconoce el patrimonio histórico, sus sistemas de valores, las tradiciones y las características del medio ambiente (art. 9). Se establece que las Regiones Autónomas impulsarán los planes y programas de carácter bilingüe e intercultural y se desarrollará la formación y capacitación bilingüe de los profesores implicados en tales acciones (art. 10)[40]. Años más tarde, la Ley General de Educación Nº 582/2006 estableció el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) (véase cuadro A.4) dirigido a "la formación integral de los pueblos indígenas y afrodescendientes y de comunidades étnicas", "en todos los niveles del sistema educativo", así como "hacia el respeto, rescate y fortalecimiento de sus diversas identidades étnicas, culturales y lingüísticas"[41]. El sistema es de gestión "descentralizada y autónoma y responde a las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural" (art. 41) (CEPAL, 2017a, pág. 124). En 2017, el Plan de Pueblos Indígenas

[35] Véase [en línea] http://ww2.oj.gob.gt/es/QueEsOJ/EstructuraOJ/UnidadesAdministrativas/CentroAnalisisDocumentacionJudicial/ cds/CDs%20leyes/2003/Leyes%20en%20PDF/Otras%20Leyes/Decreto%2081-2002.pdf.

[36] Véase [en línea] https://www.unicef.org/guatemala/spanish/LeyIdiomasNacionales.pdf.

[37] Véase [en línea] https://www.mineduc.gob.gt/DIGebI/documents/leyes/22-2004.pdf.

[38] Véase [en línea] http://transparencia.se.gob.hn/estructura-organica/atribuciones/nivel-central/direccion-general-de-educacion-intercultural-multilingue/.

[39] Véase [en línea] http://www.poderjudicial.gob.hn/CEDIJ/Leyes/Documents/ Ley%20Fundamental %20de%20Educacion%20(4,1mb).pdf.

[40] Véase [en línea] http://www.nicaraguacompra.gob.ni/normativa/917505-reglamento_estatuto.zip/view.

[41] Véase [en línea] http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99?OpenDocument

y Afrodescendientes (PPIA)[42] (véase cuadro A.4) pone en marcha una serie de componentes de mejora de las condiciones de los ambientes de aprendizaje en escuelas seleccionadas y de las prácticas docentes desde el preescolar hasta el primer ciclo de secundaria a nivel nacional, así como en la gestión y monitoreo del proyecto.

2. Las poblaciones afrodescendientes en las normativas de promoción de la igualdad racial en educación y cultura: ejemplos más allá de las leyes educativas

Independientemente de que las normativas educativas de los países de la región suelen omitir la presencia afrodescendiente en las aulas, la bibliografía sostiene que son varios los Estados latinoamericanos que han ratificado leyes relacionadas con la valoración y reconocimiento de esa cultura (CEPAL, 2017a). Casi todos los países de la región celebran un día nacional de la cultura afrodescendiente, tal el caso de la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Colombia, Costa Rica, el Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá, el Paraguay, el Perú, el Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela y existen ejemplos de instituciones relacionadas con la expresión de dicha cultura. Por ejemplo, en el Estado de Oaxaca, México, se celebra el "Día del Pueblo Negro Afromexicano". Además, la literatura señala que en algunos países se conmemora el aporte de las mujeres afrodescendientes, tal el caso de Guatemala que celebra el "Día Nacional de la Mujer Afrodescendiente y Garífuna". En la Argentina, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires declaró el 25 de julio como el "Día de la Mujer Afro".

Por otra parte, la citada literatura ha relevado una batería de legislaciones que expresan un reconocimiento oficial del aporte de las personas afrodescendientes. Así, el Estado Plurinacional de Bolivia, a través de la Ley Nº 138 (2011), declara patrimonio histórico cultural e inmaterial a la expresión artística cultural viva "Saya Afroboliviana". El Perú, por medio de la Resolución Suprema Nº 10 (2009), reconoce el esfuerzo y lucha de los afroperuanos en la afirmación de la identidad y cultura nacional y, crucialmente, se pide perdón "por los abusos, exclusión y discriminación cometidos en su agravio desde la época colonial hasta la actualidad"[43]. En el caso de Nicaragua, con base en la Ley Nº 886 (2014), se "declara a la cultura garífuna como patrimonio cultural inmaterial de la nación en todas sus expresiones" (CEPAL, 2017, pág. 129). En Honduras, el Decreto Ejecutivo Nº 004 (2006) creó el "Premio Nacional Mes de la Herencia Africana en Honduras". Por otra parte, el Decreto Nº 269 (2002) establece que "toda riqueza artística, histórica, arqueológica y antropológica de la Cultura Garífuna de Honduras constituirá parte del patrimonio de la nación por ser históricamente un grupo étnico culturalmente diferenciado con su propia cosmovisión, cual estará bajo la protección del Centro de Cultura Garinagu de Honduras" (art.172).

En Costa Rica, desde la Ley Nº 7711 (1977) se ha eliminado legalmente la discriminación racial en la educación y los medios de comunicación y se reconoce la enseñanza sobre las diferentes etnias y culturas del país[44]. Casi 30 años más tarde, se crea por el Decreto Ejecutivo Nº 32338 (2005) la Comisión Nacional de Estudios Afrocostarricenses con el mandato de "dar a conocer los aportes culturales, artísticos y educativos de la población afrocostarricense y promover los valores interculturales y multiétnicos de la sociedad mediante cambios curriculares".

[42] Véase [en línea] http://documentos.bancomundial.org/curated/es/308211487065264058/pdf/Plan-de-Pueblos-Ind-genas-y-Afrodescendientes-MINED-Proyecto-ACE-09022.pdf.

[43] Véase [en línea] http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/rs_010-2009-perdon_historico-_el_peruano.pdf.

[44] Véase [en línea] http://www.conavi.go.cr/wps/wcm/connect/30513521-87e0-417c-a0f9-79d24a8d8ff3/Ley+No.+7711+Ley+de+eliminacion+de+la+discriminacion+racial+en+los+programas+educativos+y+los+medios+de+comunicacion+colectivapdf?MOD=AJPERES&CACHEID=30513521-87e0-417c-a0f9-79d24a8d8ff3.

3. La EIB como modalidad y algunas iniciativas de interculturalidad para todos: algunos ejemplos en materia educativa

Al aplicarse los criterios analíticos de revisión de las normativas en las dos direcciones propuestas por el presente estudio, resulta posible observar que Colombia, el Brasil, el Estado Plurinacional de Bolivia y la República Bolivariana de Venezuela tienen incorporados ambos esfuerzos en la letra de la ley[45].

En Colombia, por ejemplo, debe considerarse, que además de la Ley de Educación citada en el cuadro 14, existe la Ley Nº 70 (1993) que "tiene por objeto reconocer a las comunidades negras" que ocupan tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico (Art. 1). Esta última normativa establece que "el Ministerio de Educación formulará y ejecutará una política de etnoeducación para las comunidades negras y creará una comisión pedagógica, que asesorará dicha política con representantes de las comunidades" (art. 42. inc. a). Por otra parte, afirma que "El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas de ciencias sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios afrocolombianos (sic) conforme con los currículos correspondientes" (art. 39). Ambos artículos, que contemplan el aspecto educativo en materia de derechos de la población afrocolombiana, resultan estrategias diferenciadas según el sujeto pedagógico que involucran. Así, el artículo 42 opera en el ámbito de la modalidad educativa, en este caso denominado "Etnoeducación" destinado a los estudiantes afrodescendientes[46] y el artículo 39 tiene la intencionalidad, a través de la "*Cátedra de Estudios Afrocolombianos"*, de alcanzar al componente no afrodescendiente ni indígena[47] (SITEAL, 2011). Esto último involucra al sistema educativo en su totalidad. En este caso, el esfuerzo del Estado colombiano por interculturalizar el sistema educativo y alcanzar al componente no afrodescendiente ni indígena se apoya, fundamentalmente, en contenidos vinculados a las poblaciones afrodescendientes.

Recuadro 3
Colombia: la experiencia de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos

La etnoeducación en Colombia, entendida como "la que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos […] debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural con el debido respeto a sus creencias y tradiciones" (Ley General de Educación de 1994) (...). La etnoeducación se concibe como un proceso "bidimensional" que posee un componente "hacia adentro" (García Rincón, 2011; Meneses Copete, 2016) y otro "hacia afuera". Esto quiere decir que, por un lado, posee una dimensión liberadora y reconstructiva de las personas afrodescendientes como sujetos históricos, y, por otro, tiende a involucrar a toda la población, de modo que se comprenda el valor social de las comunidades afrodescendientes y se genere conciencia sobre las prácticas racistas. El Decreto Nº 1 112 (1998) creó la Cátedra de Estudios Afrocolombianos que ha sido paulatinamente incorporada en los establecimientos educativos formales. Esta cátedra abarca ocho dimensiones: político-social, lingüística, pedagógica, ambiental, geohistórica, espiritual, investigativa e internacional y representa una oportunidad para que, desde la educación, sea posible combatir la discriminación y el racismo que afecta a las personas afrodescendientes. La etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos inscribe a las y los sujetos en nuevos lenguajes y discursos, pluraliza y dinamiza la historia de los pueblos, situando sujetos históricos y políticos en la escuela y en la sociedad (Meneses Copete, 2016). Por lo tanto, representa la posibilidad de superar las brechas que afectan a las personas afrodescendientes más allá de las aulas educativas como una forma de insertarse ya no desde la diferencia, sino desde la visión de una sociedad pluricultural donde la diversidad es integrada como parte de ella.

Fuente: CEPAL (2017a), Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos, pág. 127, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

[45] Recordemos que las direcciones a las que se remite son: i) los esfuerzos de los Estados destinados a garantizar la modalidad educativa con la que atenderá específicamente a la educación de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, y ii) las acciones de los Estados destinados a interculturalizar a los sistemas educativos en su totalidad (lo que incluye al componente no afrodescendiente ni indígena).

[46] Lo que en el capítulo 1 se denominó "educación de puertas hacia adentro".

[47] Lo que en el capítulo 1 se denominó "educación de puertas hacia afuera".

Sobre el Brasil, la literatura señala que uno de los avances más significativos para la ciudadanía afrodescendiente se ha dado a través de la Ley Nº 10 639 (2003) modificatoria de la Ley Nº 9.394 (1996) de Directrices y Bases de la Educación Nacional. "Allí se establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura afrobrasileñas en las escuelas de educación primaria y secundaria, tanto oficiales como privadas. Su texto explicita, además, que los contenidos programáticos mencionados en la ley deben incluir el estudio de la historia de África y los africanos, la lucha de los negros en el Brasil, la cultura negra brasileña y la actuación de los negros en la formación de la sociedad nacional, rescatando en todos los casos la contribución del pueblo negro en las áreas sociales, económicas y políticas relativas a la historia del Brasil. Estos contenidos formarán parte del currículo escolar, especialmente en las áreas de educación artística, literatura brasileña e historia" (SITEAL, 2011, pág. 159). Tal como aquí se expresa, es a partir de los contenidos curriculares citados que la normativa manifiesta la pretensión de transversalizar al sistema educativo en su totalidad, sin limitarse al grupo étnico de referencia.

En la letra de la norma del Estado Plurinacional de Bolivia se señalan acciones vinculadas a la educación intercultural como transversal a todo el sistema educativo y acciones específicas vinculadas a la educación en la lengua y la cultura de todos los pueblos y naciones que lo habitan. Así, la Ley Nº 70 (2010) establece para todo el sistema educativo a la educación como intracultural, intercultural y plurilingüe (art. 1.6), lo cual incluye a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Para estos últimos se crea la posibilidad de "diseñar currículos regionalizados a través de un proceso participativo de las personas afrobolivianas, con la incorporación de las características socioculturales y lingüísticas que forman su identidad" (CEPAL, 2017a, pág. 125).

En el caso de la República Bolivariana de Venezuela, la normativa de educación vigente aclara los esfuerzos que el Estado implementará en ambas direcciones: i) EIB como modalidad destinada a educar a un pueblo específicamente y ii) la interculturalidad como un enfoque transversal de todo el sistema educativo, lo cual incluye al componente no indígena ni afrodescendiente. Obsérvese que en su artículo 27 establece, por un lado, que "la educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena hasta el subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad". Debe destacarse que la EIB como modalidad contempla explícitamente a los pueblos indígenas, no así a las personas afrodescendientes. Por otro lado, sostiene que "la educación intercultural transversaliza al sistema educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación".

Por otra parte, el panorama general de la región permite mostrar que "las legislaciones examinadas avanzan muy poco hacia una clara –y necesaria– definición de mecanismos de participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en las propuestas y los diseños de las políticas educativas de educación intercultural. En todo caso, las leyes que hacen mención sobre este importantísimo punto solo se limitan a la creación de instancias de participación de los pueblos indígenas, pero sin avanzar en mayores detalles" (SITEAL, 2011, pág. 159).

D. Los planes y programas dirigidos a los pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes y a la población en general, en los distintos niveles de los sistemas educativos

Según las investigaciones antecedentes, existe en la región una importante diversidad de planes y programas que tienen por objetivo asegurar el acceso a la educación obligatoria a niños, niñas y adolescentes de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes Particularmente, se observan avances en la incorporación de las lenguas y las culturas indígenas en materia de educación destinada a pueblos indígenas en los sistemas educativos de casi todos los países de América Latina. Sin embargo, esto no parece significar un avance en incluir una perspectiva intercultural en la formación de todos los niños, niñas y adolescentes de los distintos países. Más bien, se vienen implementando programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con diversos grados de profundidad, alcances y niveles dirigidos a garantizar el derecho a la educación de los miembros de los pueblos indígenas, fundamentalmente, y promover el reconocimiento de sus derechos (Mato, 2009, en CEPAL, 2014).

Pese a la diversidad de planes y programas antes señalados, así como su heterogeneidad en el alcance territorial (nacional/regional/local), la literatura permite agrupar las iniciativas de EIB existentes según sus contenidos u objetivos en cuatro categorías. Estas son: i) programas de rescate y uso de las lenguas[48]; ii) programas de formación de profesionales bilingües y de fortalecimiento de los docentes especializados en interculturalidad; iii) programas dirigidos a formular adaptaciones curriculares orientadas al fortalecimiento de las políticas educacionales nacionales en el marco de una perspectiva intercultural, y iv) programas para promover la incorporación de tecnologías de comunicación y de evaluación a fin de disminuir la brecha existente entre la población indígena y la no indígena en lo que respecta al acceso a los canales de comunicación globalizados. Uno de los elementos a resaltar es el hecho de que la mayoría de dichos programas se dirijan a las personas indígenas y no a toda la población, lo cual expresa los escasos esfuerzos de parte de los Estados hacia una formación con perspectiva intercultural (CEPAL, 2014).

Una actualización realizada sobre la base de la información recogida por CEPAL (2014) (véase Cuadro A.4), presenta una institucionalidad caracterizada por una serie de planes, programas e iniciativas asociadas a asegurar el ejercicio de los derechos lingüísticos y el derecho a la educación de las niñas y los niños de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes del continente latinoamericano.

Una lectura analítica de la información referida a 18 países de la región (la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, el Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, el Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, el Paraguay, el Perú, la República Dominicana, Uruguay y la República Bolivariana de Venezuela) permite observar distintos agrupamientos según determinados aspectos a analizar. Por ejemplo, al clasificar los países según los niveles educativos a los que van dirigidos los programas, es posible identificar al menos cuatro tipos de agrupamientos, que bien pueden no ser excluyentes entre sí: i) países que poseen al menos una iniciativa que dirige sus esfuerzos a todos los niveles educativos; ii) países que poseen al menos una iniciativa que integra preescolar, primaria y secundaria; iii) países que poseen programas dirigidos a preescolar, específicamente y iv) países que dirigen esfuerzos a la educación superior.

[48] Es importante distinguir que, aunque existan planes estatales de rescate de lenguas en peligro de desaparición, predominan los criterios cuantitativos de los Estados que se inclinan por las políticas de promoción de pocas lenguas con las que alcanzan mayor porcentaje de población, como en los casos de Guatemala y el Estado Plurinacional de Bolivia (López, 2006). También, en el caso del Perú, del Estado Plurinacional de Bolivia y del Ecuador, OREALC/UNESCO señala que, "dada su mayor proporción numérica o los procesos políticos desarrollados, algunos pueblos indígenas hoy son más visibles o han tenido mayor incidencia en las políticas educativas que otros (…) Esta situación repercute en el hecho de que hoy las políticas públicas todavía prioricen el trabajo con unos pueblos en desmedro de otros, generalmente menos numerosos y más dispersos geográficamente como es el caso de los amazónicos o de las tierras bajas" (OREALC/UNESCO, 2017, pág. 67).

En el caso de programas dirigidos a todos los niveles del sistema educativo independientemente de su obligatoriedad, se registran una veintena de iniciativas que involucran a 13 países de la región: la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, Colombia, Costa Rica, el Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y la República Bolivariana de Venezuela. En cambio, cuando se busca identificar los esfuerzos que en la región se dirigen a cubrir simultáneamente tres de los niveles educativos (preescolar, primario y secundario), aparecen la Argentina, Colombia y el Estado Plurinacional de Bolivia, de los cuales este último concentra al menos dos de los programas existentes con ese alcance.

De las iniciativas dirigidas únicamente a la población comprendida en el nivel preescolar de la primera infancia, solo se identifica a Chile. En cambio, cuando se busca relevar los programas que solo se dirigen a la educación superior, son al menos 7 países los que aparecen con acciones en ese nivel: la Argentina, el Estado Plurinacional de Bolivia, con dos iniciativas; el Brasil, con cinco; Chile, Colombia y el Ecuador con dos iniciativas cada uno, y el Perú.

Cuando el aspecto que se observa es la dependencia estatal desde donde surge la mayoría de las iniciativas, son las áreas educativas de los gobiernos las responsables, siendo muy pocas las acciones de apoyo a la educación que se originan en otras instancias estatales. En este sentido, se observa que son al menos nueve países los que desarrollan iniciativas de este tipo: la Argentina, desde su Ministerio de Desarrollo Social; el Estado Plurinacional de Bolivia con al menos dos iniciativas, desde su Ministerio de Planificación del Desarrollo y el Ministerio de Justicia; Chile, desde la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Ministerio de Desarrollo Social; el Ecuador, desde el Ministerio de Coordinación de Patrimonio y de Relaciones Laborales junto a otras agencias y organizaciones de la sociedad civil; Costa Rica, desde el Comisionado Presidencial para Asuntos de la Afrodescendencia; Honduras, desde la Dirección de Pueblos Indígenas y Afrohondureños, dependiente de la Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social– (Ex SEDINAFROH)[49]; México, con al menos tres iniciativas desde la Secretaria General del Consejo de Población, desde el Movimiento Nacional de la diversidad Cultural junto al Consejo Nacional para prevenir la Discriminación y desde la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas; Panamá, desde la Comisión Especial para el Establecimiento de una Política Gubernamental para la Incisión Plena de la Etnia Negra. Ministerio de la Presidencia y, finalmente, el Uruguay, con al menos dos iniciativas: Red de Género, Dirección de Derechos Humanos y la Dirección Sectorial de Planificación Educativa y otra iniciativa desde el Ministerio de Desarrollo Social.

Entre los países que mencionan en algunos de sus programas tener como perceptores de derechos a los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes se encuentran por lo menos seis. Entre ellos aparece el Uruguay y Colombia, con al menos una iniciativa cada uno de ellos; Costa Rica y Nicaragua que poseen al menos dos iniciativas cada uno, de los cuales en el último se explicita como destinatarios a "comunidades étnicas de la costa del Caribe", y el Estado Plurinacional de Bolivia que posee por lo menos tres iniciativas y Honduras, cuatro.

[49] En el caso de Honduras, en la literatura se expresa una creciente preocupación por la situación de los pueblos indígenas y afrohondureños dado el contexto de una acentuada violencia y, simultáneamente, un creciente proceso de debilitamiento institucional desde el año 2013. "Sin duda unos de los mayores logros institucionales respecto a la población indígena y afrodescendientes en Honduras fue la creación el 12 de octubre de 2010 de la Secretaría de Pueblos Indígenas y Afrohondureños (SEDINAFROH) como una institución gubernamental orientada a brindar un servicio eficiente y pertinente a la solución de los grandes desafíos de los pueblos indígenas y afrohondureños para la transformación y el desarrollo con identidad. La ley se propuso, mediante una atención responsable propositiva y con personal comprometido y debidamente capacitado, hacer el mejor uso de los recursos técnicos y financieros. No obstante, con la Ley de Optimización para la Administración Pública del año 2013, la SEDINAFROH fue cerrada y sustituida por la Dirección de Pueblos Indígenas y Afro hondureños (DINAFROH), adscrita a la Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social" (Sierra Fonseca, 2017, pág. 40). Ese mismo documento señala que, a instancias de una consulta realizada en 2017, los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes demandaban al Estado restablecer las dependencias e instituciones estatales destinadas a este grupo de población, citándose en este caso no solo la SEDINAFROH, sino también el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAAH) (Ver cuadro A.4).

Finalmente, cuando el aspecto a identificar es la existencia de programas interculturales con alcance a la totalidad la población, independientemente de su origen étnico, se registran poco más de una decena de iniciativas que involucran a por lo 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.

En el caso del Perú es relevante destacar la pretensión de interculturalizar el sistema educativo, en particular, y el Estado en general. La revisión de fuentes documentales ha permitido identificar dos políticas estatales vinculadas. Por un lado, el Decreto Supremo Nº 003-2015-MC que aprueba la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural y, por otro, el Decreto Supremo Nº 006-2016-MINEDU que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (véase cuadro A.4).

El objetivo de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, es "orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, particularmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, promoviendo un Estado que reconoce la diversidad cultural innata a nuestra sociedad, opera con pertinencia cultural y contribuye así a la inclusión social, la integración nacional y eliminación de la discriminación" (art.2). Allí se define como obligatoria con ámbito de aplicación en todos los sectores e instituciones del Estado y diferentes niveles de gobierno. Se establece que los mencionados "deberán adecuar su marco normativo a la presente norma". En cambio, para el sector privado y sociedad civil, la Política Nacional servirá como un instrumento de carácter orientador. El Ministerio de Cultura, a través del Viceministerio de Interculturalidad (véase Cuadro III.A1), tiene a su cargo la coordinación, implementación y monitoreo de la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (art. 4).

Por otro lado, la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, que se apoya en la iniciativa anterior, se define como "el principal instrumento orientador de los planes sectoriales e institucionales, programas, proyectos y demás actividades relativas a la implementación de la Educación Intercultural y la Educación Intercultural Bilingüe" (Considerandos del Decreto Supremo 006-20216-ED). Dicha política (…) se declara "de obligatorio cumplimiento por todas las entidades del sector educación, en todos los niveles de gobierno, en el marco de sus competencias" (art.2). Con respecto al financiamiento, el decreto indica que no demandará recursos del tesoro nacional, sino que depende del presupuesto general del sector educación.

Surge, entonces, la interrogante en torno a los alcances efectivos de las iniciativas que persiguen la interculturalidad para todos, tanto en el sistema educativo como más allá de este.

Puntualmente, en referencia a la interculturalidad de los modelos educativos, un intelectual indígena afirmaba que: "el hecho que se llame intercultural a un modelo que se aplica solo para los indígenas y desde marcos occidentalizados, lo desacredita como tal y contribuye a generar otros mecanismos de estigmatización y discriminación [así]… a la escuela pública van los pobres, a la privada los ricos y a las interculturales los indios" (SITEAL, 2011, pág. 222). A menos que los Estados redoblen sus esfuerzos para efectivizar acciones dirigidas a alcanzar al sector no indígena ni afrodescendiente, la pretensión de interculturalizar no generará el "inter" esperado (Corbetta, 2016a, 2015), sino más bien, devendrá en una educación diferenciada y focalizada hacia un sector, lo que terminará por segmentar todavía más los sistemas educativos latinoamericanos.

Por cierto, sumado a las deudas de los Estados en materia de interculturalización de los sistemas educativos, tampoco está garantizada una EIB de calidad próxima a la pertinencia cultural que los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes esperan. Más bien, la modalidad funciona en la mayoría de los países con enormes déficits, desde un estado crítico del equipamiento e infraestructura a una insuficiente formación de maestros no indígenas ni afrodescendientes e indígenas. En este sentido, el formato de la modalidad, las más de las veces, no supera la figura de una educación para indígenas diseñada y ejecutada por mayoría no indígena ni afrodescendiente.

Diferentes estudios cualitativos con base en trabajos de campo realizados en varios países de la región muestran las deficiencias con que la modalidad de EIB se ejecuta en los diferentes escenarios (Corbetta, 2018, 2015, 2012; SITEAL, 2011; Corbetta y otros, 2008). Docentes no indígenas ni afrodescendientes sin formación que reciben niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas; docentes pertenecientes a pueblos indígenas que son asignados a comunidades también indígenas, pero de otra cultura y lengua materna; material didáctico inadecuado o sin pertinencia cultural y un formato institucional donde lo intercultural bilingüe se reduce a unas pocas horas semanales de lengua y cultura indígena.

Sumado a lo anterior, las áreas que dirigen o coordinan la modalidad de EIB suelen tener un devaluado estatus institucional, escaso presupuesto y personal poco calificado para llevar adelante la misión que les compete. Las debilidades institucionales con que estos espacios se crean se profundizan todavía más con los cambios de gestión gubernamental. La Argentina es prueba de ello. La gestión que asumió en el año 2015 procedió a reestructurar el organigrama del Ministerio Nacional de Educación y disolver las Direcciones de nivel y Coordinaciones de Modalidades creadas por la Ley N°26.206 (2006), con lo cual la modalidad de EIB resultó desactivada en la práctica. Se disolvió la Dirección Nacional de Gestión Educativa, de la que estas dependían, así como la Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa que comprendía a todas las anteriores. Los equipos de trabajo de cada una de esas instancias fueron redestinados a nuevos espacios institucionales. En este contexto, el equipo técnico de la EIB pasó a formar parte de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. En la actualidad, un pequeño equipo administra un fondo residual de la EIB derivado del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (ProMER) y financiado por el Banco Mundial. Si bien en la Argentina cada una de las provincias gobierna su sistema educativo, la instancia institucional a nivel nacional permitía coordinar políticas, diseñar materiales y abrir espacios de diálogos entre todos los sistemas de EIB del país.

1. Sobre las líneas en investigación en materia de lenguas y culturas de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes: algunos ejemplos

Desde la literatura (OREALC/UNESCO, 2017b) se plantea que un desafío pendiente en la región es el incremento de líneas de investigación que permitan construir evidencia para la formulación, implementación y seguimiento de las políticas educativas, así como la elaboración de materiales y textos de enseñanza. Algunas iniciativas en la materia resultan alentadoras. Entre los ejemplos originados en el marco de las normativas vigentes se menciona el caso del Estado Plurinacional de Bolivia que creó el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) (véase cuadro A.4) con la misión de establecer lineamientos para la recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de lenguas y culturas. La constitución y el funcionamiento de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs) son parte de las acciones previstas para el cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos. Con base en la normativa citada debe crearse un ILC por cada nación y pueblo indígena y afroboliviano bajo los principios de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. Sin embargo, basado en la información relevada solo se destacan avances del IPELC junto a las organizaciones indígenas matrices[50] y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Se detalla que la construcción e implementación de los currículos regionalizados es parte de la tarea del IPELC y que ha otorgado soporte en los contenidos, materiales y metodologías. Garantizar recursos suficientes y personal adecuado es parte de los desafíos del Estado Plurinacional de Bolivia.

[50] Las organizaciones matrices son las reconocidas por la Constitución Política y representan a los pueblos indígenas u originarios del Estado Plurinacional de Bolivia: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia Bartolina Sisa (CNMCIOB-BS), la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales (CSCIB) y la Coordinación Nacional de Organizaciones y Comunidades Afrodescendientes (CONAFRO) (OREALC/UNESCO, 2017, pág. 68).

También en el marco de la normativa vigente en materia educativa, en el Ecuador se creó el Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades que está adscrito al Ministerio de Educación y es parte integral del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Su mandato es desarrollar y promover la investigación y revaloración de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios en diálogo con la política educativa. Además, está estratégicamente adscrito a la Universidad Nacional de Educación del Ecuador, lo cual le permite trabajar "las mallas curriculares, la investigación de la enseñanza, el cómo se transmite la tradición, entre otros temas complejos trascendentales en los procesos de aprendizaje" (OREALC/UNESCO, 2017b, pág. 68). En mayo de 2017 se aprobó su Estatuto Orgánico por Gestión Organizacional de Procesos debiendo, para su funcionamiento, el Estado garantizar presupuestos y personal idóneo[51].

Con respecto al Perú, los estudios antecedentes señalan que no existe una institución con la misión de investigar y promover los conocimientos indígenas, lo que dificulta mucho el trabajo en educación bilingüe intercultural y no ayuda a un mejor diálogo con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. No obstante, la literatura señala como avance la creación por parte del Estado de universidades interculturales que en un futuro podrán desarrollar acciones de investigación y revaloración de los conocimientos y lenguas de pueblos indígenas. Sin embargo, sin un funcionamiento pleno y sin las acreditaciones necesarias no es posible iniciar los centros de investigaciones necesarios en cada una de esas instituciones. Se le reclama al Estado peruano asumir su responsabilidad de recuperar y revitalizar los saberes y conocimientos indígenas, garantizando la efectivización de esos centros. Por otra parte, debe destacarse la existencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) adscrito a la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDESEP). Pese a sus recursos escasos, este programa mantiene una dinámica de investigación circunscrita a los pueblos de esa zona.

Recuadro 4
Iniciativas de producción de material didáctico sobre pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

Producto del Programa de Acción de Durban, los países de la región fueron generando diversas iniciativas en la materia. En el caso de la Argentina, mediante el Decreto N°1086 (2005), desde el Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) se promovió la aprobación del documento *Hacia un Plan Nacional contra la Discriminación. La Discriminación en la Argentina. Diagnóstico y Propuestas* –y la creación posterior del Consejo Federal de Políticas Públicas Antidiscriminatorias en el año 2008. En ese contexto se produjeron algunas iniciativas, entre las cuales se presentó la guía sobre personas afrodescendientes cuyo objetivo es "reconocer y valorar la presencia de este colectivo en contribuir a la eliminación de todas las prácticas discriminatorias, racistas y xenófobas[52]".

Es de destacar el caso del Uruguay, donde la reformulación de los currículos educativos y la producción de materiales didácticos forman parte del Plan de Trabajo Afrodescendencia 2015-2020 del Ministerio de Desarrollo Social y de la Dirección Nacional de Promoción Sociocultural. En ese marco se produjo la Guía Didáctica de Educación y Afrodescendencia (2016) (véase el Cuadro A.1) para que los docentes puedan trabajar ante situaciones de discriminación racial dentro del aula y, a la vez, prevenirlas mediante ejercicios prácticos de concientización[53]. Previamente, a través de la Ley Nº 19122 (2013), el Uruguay ya tenía establecido como "de interés general que los programas educativos y de formación docente incorporen el legado de las comunidades afrodescendientes en la historia, su participación y aportes en la conformación de la nación, en sus diversas expresiones culturales (arte, filosofía, religión, saberes, costumbres, tradiciones y valores) así como también sobre su pasado de esclavitud, trata y estigmatización, promoviendo la investigación nacional respectiva".

[51] Véase [en línea] http://www.saberesancestrales.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/06/ESTATUTO_IICSAE_2017.pdf

[52] Véase [en línea] http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/producto/guia-afrodescendientes/.

[53] Véase [en línea] http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/57892/1/plan-de-trabajo-afrodescendencia-2015-2020.pdf.

Recuadro 4 (conclusión)

Por otra parte, merecen un tratamiento especial los esfuerzos que desde los sindicatos docentes se han generado para desarrollar material didáctico sobre poblaciones afrodescendientes e indígenas. Una revisión de lo producido en ese campo permitió dar, por ejemplo, con *Afroargentin@s, Guía para docentes sobre afrodescendientes y cultura afro*[54], elaborado por la Central de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y la Agrupación Xangó por la inclusión y la justicia social (2014). El contenido de la guía se desarrolla sobre la base de tres secuencias didácticas: historia, cultura y actualidad. Algo parecido ocurre en los materiales que vienen desarrollándose en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador, Colombia o el Brasil en los siguientes tres ámbitos: reconstruir la historia de las relaciones de esclavitud sobre la población africana en el continente; visibilizar el aporte realizado por los afrodescendientes a la identidad nacional, desde expresiones artísticas hasta su participación en las luchas independentistas. Por último, promover acciones que desde las aulas actúen en contra del racismo, la discriminación y la xenofobia. En este caso, el sujeto pedagógico último al que va dirigido el material es mayoritariamente el alumno no afrodescendiente ni indígena.

Un trabajo similar realizó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y UNESCO (2017) denominado *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*[55]. Sin embargo, el contenido de este último permite notar el peso con el que se enfatiza el rol de las lenguas en el mundo indígena. El sujeto pedagógico último es el niño perteneciente al pueblo indígena y la guía se hace para que esté en manos de un maestro también indígena.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de CEPAL, (2017a), Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos, Santiago de Chile, Naciones Unidas y páginas web institucionales.

2. Los avances en la educación superior

En materia de educación superior para el año 2014 se identifica una decena de países con presencia de instituciones interculturales o indígenas en sus territorios; además, se destaca la existencia de una iniciativa regional perteneciente al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. A la citada fecha, el país que más instituciones de nivel superior poseía era México, seguido inmediatamente por el Estado Plurinacional de Bolivia y Colombia. Luego, la Argentina, el Brasil, el Ecuador y Guatemala contaban cada uno al menos con una institución de ese nivel educativo. Por último, una universidad de alcance regional (el Ecuador, el Perú y el Estado Plurinacional de Bolivia). El cuadro 15 muestra que al año 2018, las instituciones interculturales alcanzan a una treintena; de estas, la mayor cantidad le sigue correspondiendo a México, seguido por el Estado Plurinacional de Bolivia, luego por Colombia y Nicaragua. La Argentina, el Brasil, el Ecuador y Guatemala poseen idéntica cantidad que en 2014 a las que se suma la República Bolivariana de Venezuela, que también poseen al menos una institución. Finalmente, se registran dos universidades de alcance regional. Por otra parte, resulta relevante destacar la escasa presencia de programas académicos orientados prioritariamente a la formación de personas afrodescendientes en la educación superior. La literatura en la materia (UNESCO, 2011, pág. 189) señala que la formación dirigida a este universo es más bien excepcional, tal el caso de la Universidad del Pacífico y el Instituto Manuel Zapata Olivella, de Colombia.

[54] Véase [en línea] https://agrupacionxango.wordpress.com/2017/04/20/guia-para-docentes-sobre-afrodescendientes-y-cultura-afro-afroargentins/.

[55] Véase [en línea] http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/images/Publicaciones/GUIA DOCENTE2016.pdf.

Cuadro 15

América Latina (10 países): universidades e institutos de formación superior interculturales o indígenas, 2018

País	Instituciones
Argentina	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA)
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Indígena Intercultural Apiaguaiki Tüpa
	Universidad Indígena de Bolivia Quechua Casimiro Huanca
	Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupak Katari
	Universidad Pública de El Alto
Brasil	Centro Amazónico de Formación Indígena
Colombia	Instituto de Educación Indígena (OIA)
	Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella
	Universidad Autónoma Indígena Intercultural
Ecuador	Pluriversidad Amawtay Wasi
Guatemala	Universidad Maya Mayab´ Nimatijob´al
México	Universidad Veracruzana Intercultural
	Universidad Autónoma Indígena de México
	Universidad Intercultural de Chiapas
	Universidad Intercultural del Estado de Tabasco
	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
	Universidad Maya
	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo
	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero
	Universidad Intercultural del Estado de México
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense
	Blue fields Indian & Caribbean University
Perú	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
Venezuela (República Bolivariana de)	Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca
Ecuador, Perú y Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)
Regional	Universidad Indígena Intercultural (creada en el marco del trabajo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe)

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2014), citado en Fabiana del Pópolo (2017) (editora), *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala) Desafíos para la igualdad en la diversidad*, p.p. 413, con readecuaciones y actualizaciones de la autora.

Sin embargo, pese a los avances señalados, la literatura destaca que "uno de los mayores déficits observados en la región" se observan en materia de educación superior y formación de especialistas en educación intercultural. Daniel Mato y otros (2012, citado en CEPAL, 2014), en el marco de un estudio realizado para el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), identifica varias experiencias en la región que, aunque comparte algunos rasgos, poseen una amplia heterogeneidad entre sí. De los países que poseen los mayores avances en interculturalidad, la bibliografía antecedente destaca al Estado Plurinacional de Bolivia, donde se ha ampliado la cobertura y el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior, se cuenta con varios programas de educación superior y el desafío de la interculturalidad se ha acometido con voluntad política. La existencia de la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (1998), resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y el Perú, y de la Universidad Pública de El Alto (2000), son prueba de ello. Se destaca, asimismo, la creación de la Universidad Indígena Intercultural (2005) y la fundación de tres universidades indígenas interculturales: "Tupak Katari", "Casimiro Huanca" y "Apiaguaiki Tumpa" a partir de agosto de 2008

(Mato, 2012, citado en CEPAL, 2014). No obstante, en la bibliografía se destaca la preocupación por la calidad de los procesos formativos, un elemento que debe acompañar necesariamente los procesos de mayor cobertura y acceso.

Sin embargo, un dato alentador es la presencia de programas de formación superior en instituciones tradicionalmente de preeminencia no afrodescendiente ni indígena. En el cuadro 16 se presentan más de veinte universidades o centros de formación en la región que ofrecen algún programa de educación intercultural o de investigación en la materia.

El Ecuador, según la revisión bibliográfica, es uno de los países que tiene una de las constituciones y de las normativas más avanzadas en términos de interculturalidad, presentando uno de los mayores esfuerzos en la región destinados a impartir programas de educación superior. Se destaca la cantidad de universidades tradicionales dirigidas a la formación de profesionales indígenas, al tiempo que se ha incorporado la formación intercultural de los maestros. Entre las instituciones mencionadas se señala la Universidad de Cuenca, la Universidad Politécnica Salesiana, la Universidad Andina Simón Bolívar y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

En coincidencia con otra bibliografía revisada (SITEAL, 2011), Mato reitera que los avances identificados resultan más significativos en el aspecto normativo que en las implementaciones en terreno. No obstante, un ámbito de las políticas donde el citado autor observa avances es en el incremento de los programas de becas y en la asignación de cupos especiales proporcionados por universidades públicas o agencias privadas y de cooperación, para que las personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes accedan a la educación superior. Sin embargo, subraya que "las posibilidades de que quienes acceden a estos programas culminen sus estudios en instituciones de educación superior convencionales son todavía desiguales" (Mato, citado en CEPAL, 2014, pág. 289).

Con base en el principal avance mencionado por Mato, es importante destacar que respecto a los programas de becas y la asignación de cupos especiales, la bibliografía (CEPAL, 2017a) describe al menos dos modalidades entre las políticas que se han propuesto aumentar la presencia de personas afrodescendientes e indígenas en instituciones de educación superior: la reserva de cupos en instituciones públicas (el Brasil, el Estado Plurinacional de Bolivia y el Uruguay) y la asignación de becas en las de tipo privado (el Brasil, el Uruguay, la República Bolivariana de Venezuela, Colombia y el Ecuador).

Cuadro 16
América Latina (7 países): universidades e institutos de formación superior que mencionan lo "intercultural" o lo "etnoeducativo" en las denominaciones de sus programas, 2018

País	Denominación de institución de educación superior	Programa	Población sobre el que prioritariamente se basa el programa	Enlace
Argentina	Universidad Nacional del Chaco Austral (UNCAUS)	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	Indígena	http://www.uncaus.edu.ar/index.php/7-noticias/777-lic-en-educacion-bilinguee-intercultural
	Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE)	Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con Mención en Lengua Quichua	Quichuahablante	http://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html
	Universidad Nacional de Luján (UNLU)	Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Cátedra Abierta Intercultural	Indígena	http://www.intercultural.unlu.edu.ar
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Universidad Cochabamba (AGRUCO)	Programa doctoral en diálogo de saberes, agroecología y nuevos paradigmas de las ciencias y el desarrollo	Indígena	http://www.agruco.org/agruco/
	Universidad Mayor de San Andres. Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad (FDCP-UMSA)	Formación de técnicos superiores en justicia comunitaria	Indígena	http://habitat.aq.upm.es/dubai/08/bp1888.html
	Funproeib, Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos. Doctorado en Estudios Socioculturales. (PROEIB-Andes, UMSS)	Indígena	http://www.proeibandes.org
Brasil	Universidad del Estado de Mato Grosso. Facultad Intercultural Indígena (UNEMAT)	Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso	Indígena	http://indigena.unemat.br
	Universidad Federal de Roraima (UFRR) Centro para la Insikiran Indígena Educación Superior	Formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran. Centro para la Insikiran indígena Educación Superior	Indígena	https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/instituicoes/nucleo-insikiran/
Chile	Universidad Arturo Prat del Estado de Chile (UNAP)	Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Básica Intercultural Bilingüe	Indígena	http://www.unap.cl/prontus_unap/site/edic/base/port/intercultural_mk.html
	Universidad Católica de Temuco (UCT)	Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e interculturales	Indígena	http://vip.uctemuco.cl/nucleos-de-investigacion/

Cuadro 16 (continuación)

País	Denominación de institución de educación superior	Programa	Población sobre el que prioritariamente se basa el programa	Enlace
Colombia	Universidad del Cauca (UNICAUCA)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion
	Universidad de Antioquía	Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	Indígena	http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-madre-tierra
	Universidad Nacional Abierta y a Distancia(UNED)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	https://estudios.unad.edu.co/licenciatura-en-etnoeducacion
	Universidad de la Amazonia	Congresos, talleres y foros sobre etnoeducación e interculturalidad	Indígena y afrodescendiente	http://www.udla.edu.co/v10/index.php/component/search/?searchword=etnoeducaci%C3%B3n&searchphrase=all&Itemid=380
	Universidad Pontificia Bolivariana-Instituto Misionero de Antropología, (IMA)	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	https://www.upb.edu.co/es/pregrados/licenciatura-etnoeducacion-medellin
	Universidad del Pacífico (UDP)	8 programas en etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://www.unipacifico.edu.co:8095/web3.0/institucional.jsp?opt=89&opt2=pg
	Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella	Licenciatura en Etnoeducación	Indígena y afrodescendiente	http://m.eluniversal.com.co/temas/instituto-de-educacion-e-investigacion-manuel-zapata-olivella

Cuadro 16 (conclusión)

País	Denominación de institución de educación superior	Programa	Población sobre el que prioritariamente se basa el programa	Enlace
Ecuador	Universidad Politécnica Salesiana (UPS)	Licenciado/a en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe	Indígena	https://www.ups.edu.ec/educacion-intercultural-bilingue-quito
	Universidad de Cuenca	Maestría en Educación, mención Educación Intercultural.	Indígena	https://www.ucuenca.edu.ec/recursos-y-servicios/prensa/3446-maestria-en-educacion-mencion-educacion-intercultural
	Universidad Andina Simón Bolívar	Cátedra UNESCO sobre Pueblos Indígenas de América Latina. Foro de Interculturalidad, Memoria y Conocimiento Especialización Superior en Gestión de la Cultura Mención Patrimonio, entre otros	Indígenas y afrodescendiente	http://www.uasb.edu.ec/web/guest/buscar
	FLACSO	Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en estudios étnicos profesionales indígenas latinoamericanos	Indígena	http://www.flacsoandes.edu.ec/en/agora/la-maestria-en-ciencias-sociales-con-especialidad-en-estudios-etnicos-para-profesionales
	Universidad Politécnica Salesiana	Programa Académico Cotopaxi. Carrera de Educación Intercultural Bilingüe	Indígena	http://cinaj.ups.edu.ec/web/guest/home;jsessionid=473322F9692DE6C63B3A1524964E1924?p_p_id=62_INSTANCE_fEd1&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_62_INSTANCE_fEd1_struts_action=%2Fjournal_articles%2Fview&_62_INSTANCE_fEd1_groupId=10156&_62_INSTANCE_fEd1_articleId=2906937&_62_INSTANCE_fEd1_version=1.4
Guatemala	Universidad Rafael Landívar (ILI)	Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad	Indígena	http://principal.url.edu.gt/index.php/investigacion/institutos-de-investigacion-y-proyeccion/instituto-de-investigacion-y-proyeccion-sobre-diversidad-sociocultural-e-interculturalidad

Fuente: Elaboración propia sobre la base de Daniel Mato (2008) (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*, Caracas, 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) y material disponible en la web de las distintas instituciones.

El Brasil es considerado uno de los países que más ha avanzado en este tipo de políticas de inclusión. La reserva de cupos en las universidades estatales se remonta al comienzo de la década pasada, cuando en 2002 se generalizó a través de la Ley Nº 12 711[56]. La norma "estableció la reserva de cupos de universidades públicas federales para afrobrasileños con porcentajes para estudiantes afrodescendientes e indígenas en cada establecimiento de enseñanza superior proporcionales a dichas poblaciones en los estados respectivos. La ley combina diferentes criterios y reserva 50% para estudiantes con educación secundaria en escuelas públicas y con menores niveles de ingresos, y, al interior de estos grupos, se reservan cupos para estudiantes afrodescendientes e indígenas según su porcentaje en cada estado. Aparte de ello, existen algunas universidades que introdujeron reservas de cupos en sus programas de posgrado, como los programas de Antropología del Museo Nacional/Universidad Federal de Río de Janeiro, Sociología y Derecho de la Universidad de Brasilia y de la Universidad Federal de Goiás en todos los cursos de maestría y doctorado. Asimismo, el Programa Universidad para Todos (Ley Nº 11 096/2005) distribuye becas integrales de estudio en universidades privadas para estudiantes que viven en familias con un ingreso per cápita inferior a 1,5 salario mínimo y con becas que cubren de 25% a 50% del costo total de la universidad privada para quienes viven en familias con un ingreso per cápita inferior a tres salarios mínimos" (Rangel, 2016, citado en CEPAL, 2017b, pág. 127). Esta política de acción afirmativa, que hoy permite el acceso a universidades públicas y privadas a la juventud afrodescendiente, ha tenido resultados significativos. Como indica CEPAL, "De acuerdo con el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2015), en 2004 un 16,7% de los jóvenes afrodescendientes (pretos y pardos) entre 18 y 24 años asistían a la enseñanza superior; en 2014, ese porcentaje se había incrementado al 45,5%. En el caso de los jóvenes blancos el acceso a la educación superior era del 47,2% en 2004 y llegó al 71,4% diez años después. Si bien es evidente que las desigualdades étnico-raciales en desmedro de la juventud afrodescendiente persisten, los datos también muestran que se ha logrado reducirlas significativamente, puesto que la tasa de acceso de los jóvenes afrodescendientes se elevó de forma más acelerada que la de los blancos. En efecto, en 2004 la tasa de asistencia a la enseñanza superior de los jóvenes afrodescendientes equivalía a poco más de un tercio de la tasa de los jóvenes blancos, mientras que en 2014 era cercana a los dos tercios" (CEPAL 2017c, pág. 259).

En el Estado Plurinacional de Bolivia también se aplica la política de cupos para el proceso de admisión de postulantes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM) y Unidades Académicas. El área educativa del Estado designó 20% anual de cupos de las ESFM a personas indígenas y afrobolivianas[57].

El Uruguay, a través de la Ley Nº 19 122(2013), ha impulsado la participación de las personas afrodescendientes en distintos ámbitos, incluido el educativo. Se ha destinado un cupo no inferior al 8% a la población afrodescendiente en los programas de capacitación y calificación que implemente el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (art. 5). Por otra parte, establece que los programas de becas y apoyos estudiantiles deben incorporar cupos para personas afrodescendientes en la resolución y asignación de estas (art. 6). Finalmente, la Ley N° 18.046 de 2006 establece la Beca Carlos Quijano que asigna al menos un 30% del fondo para personas afrodescendientes (art. 32).

En la República Bolivariana de Venezuela opera también un sistema de cuotas a través del Decreto Nº 3.645 sobre Discriminación Racial. En este caso se establecen cuotas de becas destinadas a jóvenes afrodescendientes en institutos de formación y capacitación para el trabajo (OEA, 2011, en CEPAL, 2017a).

En el Ecuador, un convenio entre la FLACSO de ese país y la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano asignó la modalidad de becas para 18 afroecuatorianos. "Para los dos años de estudios, la beca asume los gastos para la colegiatura, manutención y seguro médico y tiene por objetivo aumentar el número de profesionales afrodescendientes con altos estudios y competencias académicas" (Antón, 2014, en CEPAL, 2017a, pág. 19).

[56] Véase [en línea] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

[57] Para el otorgamiento de cupos se establecen ciertos mecanismos de priorización en la admisión de los y las postulantes. La prioridad la tienen quienes hayan cursado Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva, o su equivalente, en una Unidad Educativa o Centro de Educación Alternativa Fiscal o de Convenio en el área rural y que obtengan los mayores promedios de los seis años de Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

En el caso de Colombia, se creó a través del Decreto Nº 1.627 (1996) el Fondo Especial de Créditos Educativos destinados a estudiantes afrocolombianos que pertenezcan a familias de escasos recursos económicos, pero con destacado desempeño académico. Los créditos se otorgan para la educación formal, no formal, presencial o a distancia en los niveles de pregrado (educación técnica, tecnológica o universitaria) y posgrado (especialización, maestría, doctorado y post doctorado). Sin embargo, pese al sistema de créditos existente en ese país, la literatura (CEPAL, 2017a, pág. 126-127) señala que entre los jóvenes de 25-29 años la principal brecha étnica-racial es el acceso y permanencia en la educación superior. Según registros de las investigaciones antecedentes, "el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) ha contribuido a visibilizar las necesidades educativas de las comunidades afrodescendientes del país, destacando y fomentando políticas de igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera en todos los niveles educativos (CONPES, 2010). Para favorecer el acceso y permanencia de jóvenes en la educación superior, se han fortalecido los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), creados por el Ministerio de Educación para desconcentrar la oferta en educación superior en las ciudades llevando la cobertura a zonas más aisladas o sectores más pobres en las ciudades" (CEPAL, 2017a, pág. 127).

Sin embargo, el avance registrado en materia de becas y cupos no se corresponde con una labor seria por parte de los países para transversalizar interculturalmente el sistema de la educación superior. Además, deben fortalecerse acciones de acompañamiento y de nivelación de modo de prevenir la no conclusión de los estudios universitarios por parte de jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. "La incorporación de los saberes indígenas en programas de formación culturalmente pertinentes e incluir al conjunto de la sociedad en una perspectiva de interculturalidad, es todavía un objetivo que está lejos de ser alcanzado. De hecho, la mayoría de las [instituciones de educación superior] de la región operan como si los pueblos indígenas y afrodescendientes no existieran, o en algunos casos como si ellos fueran los únicos que necesitan formación intercultural, y no así los restantes sectores de estas sociedades" (Mato, citado en CEPAL, 2014, pág. 289).

E. Una aproximación a programas con enfoque intercultural para la protección de la primera infancia

Asumiendo que la inversión en el desarrollo de capacidades en los primeros años es clave para reducir las desigualdades a lo largo del ciclo de vida (CEPAL, 2017b), los Estados deben asumir su obligación de priorizar la atención integral a la primera infancia. En este sentido, la consideración de una perspectiva intergeneracional de largo plazo debe convertirse en un irrenunciable que permita asistir integralmente a la infancia y su familia mediante una batería de bienes y servicios provenientes de los diferentes sectores de la política pública, de modo de asegurar las mejores condiciones de desarrollo infantil desde el inicio. El tramo etario de 0 a 4 años constituye el momento por excelencia para garantizar el mejor desarrollo cognitivo y afectivo de niños y niñas, lo que tenderá a desestabilizar los círculos persistentes de pobreza que han antecedido a la actual generación.

En materia de educación inicial e interculturalidad deben destacarse las acciones desarrolladas por el Estado de Chile a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), dependiente del Ministerio de Educación de ese país. El denominado Programa de Educación Intercultural (véase cuadro A.4) se estableció con el propósito de "fortalecer, transversalizar y promover la educación intercultural" (JUNJI, citado en Mendoza Donoso, 2015, pág. 79). Se asume que un sistema educacional de calidad e inclusivo debe abordarse desde la interculturalidad y desde la primera infancia, promoviendo una convivencia intercultural desde la más temprana edad.

El citado programa asume que tanto el respeto como la reciprocidad relacional entre las culturas resulta prioritaria para niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas, a familias inmigrantes y de refugiados. Se cita que esto es, a su vez, una interacción enriquecedora para el resto de los niños (no indígenas ni afrodescendientes), sus familias, educadores y co-educadores (Mendoza Donoso, 2015). La cobertura

alcanza a niños y niñas de 0 a 4 años y responde a las demandas de los pueblos indígenas de tener derecho a una educación pertinente a su cultura y en su lengua.

En el mes de julio de 2017, JUNJI firmó un convenio con Consejo Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Red INTEGRA[58] con el objetivo de fortalecer la interculturalidad de los jardines infantiles. Este convenio plasma la continuidad de un proceso que viene llevándose a cabo desde el año 2014. En este programa se trabaja en dos grandes áreas que son las competencias lingüísticas y culturales. CONADI participa con fondos que permiten la contratación de tres Educadores de Lengua y Cultura Indígena (ELCI). El o la ELCI son educadores/a hablantes de la lengua indígena y conocedores de la cultura[59], que tuvo que ser previamente legitimado por la comunidad y las organizaciones indígenas encargadas de llevar adelante el trabajo de promoción y desarrollo intercultural con las niñas y niños. La propuesta incluye además material didáctico, jornadas de capacitación para las y los educadoras y educadores (Diario Aysén, 2017).

Este esfuerzo debe leerse en simultaneidad con Chile crece contigo, un programa de protección integral a la infancia, pero dependiente del Ministerio de Desarrollo Social. Desde este espacio con una cobertura etaria que va desde la gestación hasta los 9 años se promueve "reconocer nuestra propia ignorancia, prejuicios y estereotipos (...) [como] primer paso para cambiar la mirada hacia lo diferente[60]". La página institucional señala que la búsqueda y la producción de recursos educativos interculturales y estrategias didácticas deberían ser parte de la formación permanente, especialmente de aquellos profesionales que permanecen en contacto con las etapas de gestación y nacimiento.

Recuadro 5
Recomendaciones del programa Chile Crece Contigo

• Revisar los materiales de Guías de la Gestación y el Nacimiento Txur Txemuaiñ (versión mapuche), Wawasana Thakipa (versión aymará), Pe nei te poreko hana o te nã poki ´i -Rapa Nui y "Desembarcando en una isla" (chilota), como ejemplos de materiales con pertinencia cultural.

• Incorporar pertinencia de los aprendizajes: Los equipos profesionales pueden innovar en sus prácticas incorporando elementos para facilitar las relaciones interculturales de forma participativa. Pueden incorporar nuevos materiales y metodologías que rescaten las pautas de crianza y costumbres propias de las diferentes culturas. Pueden adecuar diagnósticos, o la forma en que estos se aplican, facilitando así un mejor impacto de los programas dirigidos a la infancia.

• Aprender a través de la música: la música, la danza, la literatura, los juegos, son lenguajes recreativos y manifestaciones colectivas en las que los niños y las niñas inician lúdicamente diversos aprendizajes. Contienen la esencia del saber, las creencias y las costumbres de cada cultura, por lo tanto, son una forma directa de aprendizaje intercultural.

• Tanto en la familia como en espacios educativos, pueden confeccionarse cotidiáfonos (instrumentos musicales hechos con materiales de uso cotidiano) y así jugar a interpretar músicas de distintos países, inventar nuevas canciones, representar y sonorizar distintas historias. En la página web de Chile Crece Contigo existe una cartilla de cotidiáfonos para sacar ideas.

• Lenguas originarias: especialmente si habita en un territorio con alta presencia de culturas diferentes o pueblos originarios, se presenta el desafío de incorporar no solo aspectos culturales, sino también las diferentes lenguas existentes. La lectura de cuentos en la familia y el aula favorece la imaginación y el entendimiento de las diferentes realidades.

• Libro de los colores, Libro de las relaciones espaciales y Libro de los números en mapudungun- Chile Crece Contigo.

En familia…recuerda que los niños y niñas tienden a repetir los modelos que ven en sus hogares. Al criar niños y niñas que comprendan y acepten las diferencias, especialmente desde la infancia, estarás favoreciendo su desarrollo integral y enriqueciendo su aprendizaje.

• En el sitio web Chile para niños [en línea] www.chileparaninos.cl de la DIBAM (Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos), puede encontrar en el menú de "Patrimonio cultural" secciones interactivas sobre los diferentes pueblos existentes en el país, sus mitos, fotos, juegos, animaciones, mapas, literatura y música.

Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, 2018 [en línea] http://www.crececontigo.gob.cl/columna/incorporar-un-enfoque-intercultural/.

[58] Según su página institucional, Integra es una red de salas cunas y jardines infantiles que posee "más de 1.200 jardines infantiles y salas cuna gratuitos en todo Chile y donde más de 89 mil niños y niñas reciben una educación parvularia pública y de calidad a través de un proyecto educativo que considera la participación activa de los equipos de trabajo, las familias y la comunidad, en un entorno acogedor, diverso y protegido". Integra se presenta como uno de los principales prestadores de educación inicial en Chile. Es una organización de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red Fundaciones de la Dirección Sociocultural de la Presidencia de la República. Véase [en línea] http://www.integra.cl/integra/.

[59] El ELCI en Chile equivale a la figura de los maestros idóneos en la Argentina.

[60] Véase [en línea] http://www.crececontigo.gob.cl/columna/incorporar-un-enfoque-intercultural/.

Cabe destacar que, en el marco de las acciones estatales que se implementan en Chile, la Universidad Católica de Temuco ha producido, con el aporte técnico de UNICEF, un material denominado *Interculturas. Región de la Araucanía. Instrumento para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con infancia*. Este, como su nombre lo indica, es un instrumento metodológico surgido de "un grupo interdisciplinario de investigadores regionales mapuches y no mapuches, entre ellos académicos de citada Universidad" (UNICEF y Universidad Católica de Temuco, 2013, pág. 2). Los mencionados actores asumieron la tarea de identificar un grupo de criterios sobre interculturalidad en el marco de los programas de infancia de la Araucanía. El citado instrumento reviste altísima relevancia como una experiencia novedosa y desafiante a la hora de medir la presencia de criterios de interculturalidad en los diversos programas que trabajan con infancia y, a partir de esos resultados, favorecer el desarrollo de procesos de fortalecimiento del enfoque intercultural. Por último, tanto las iniciativas estatales asociadas a la primera infancia como el instrumental metodológico aportado por las referidas instituciones constituyen un círculo virtuoso en la búsqueda de experiencias interculturales.

Otros dos países con iniciativas dirigidas a la primera infancia son Costa Rica y Panamá. UNICEF ha impulsado el modelo "Casas de la Alegría" promovido por el "Programa Conjunto para Mejorar la Seguridad Humana de Migrantes Temporales Ngäbe y Buglé en Costa Rica y Panamá" a través del cual son atendidas niñas y niños mientras sus madres, padres o cuidadores trabajan en los cafetales. Esta modalidad no solamente brinda este servicio a las personas pertenecientes a pueblos indígenas que migran entre fronteras o internamente, sino que también se hará extensiva a los niños y niñas en situación de pobreza extrema cuyas familias se desplazan durante épocas de cultivos específicos. El modelo es reconocido como apropiado para luchar contra la pobreza extrema y se enmarca en la cosmovisión, la cultura y las costumbres de los pueblos indígenas citados. Una de las acciones destacadas es que la persona cuidadora debe ser Ngäbe-Buglé para que el idioma no sea un impedimento de comunicación con los niños y niñas. A mayo de 2018 Costa Rica lleva creadas unas 17 Casas de la Alegría que atienden entre 400 y 600 niños de familias indígenas. Según la Dirección de Asuntos Jurídicos del Ministerio de Salud, en marzo de 2018 se estaba oficializando la denominada "Norma para habilitación de centros de atención, cuido y desarrollo infantil, modalidad diurna y temporal, en beneficio de los hijos de trabajadores agrícolas (Casas de la Alegría)" (La Gaceta, 2018, pág. 19)[61].

F. Los desafíos en materia de políticas educativas para la promoción de la transversalización de los enfoques socioeconómico, de género, de raza y etnia, territorial y de ciclo de vida

En las últimas décadas, la preocupación por los mecanismos de dominación/exclusión/estigmatización y la persistencia de las desigualdades llevaron a la necesidad de observar la complejidad de los fenómenos desde un enfoque multidimensional que proporcione herramientas conceptuales y metodológicas. Un ejemplo producido desde ese enfoque es el documento denominado *La matriz de la desigualdad en América Latina* (CEPAL, 2016), que ya ha sido citado en varias oportunidades en este trabajo. El mencionado estudio llama enfáticamente la atención sobre las dimensiones que son determinantes en la estructuración de los patrones de la desigualdad social de la región y que, junto con incluir las desigualdades de tipo socioeconómicas, comprenden: i) las desigualdades de género; ii) las desigualdades étnicas y raciales; iii) las desigualdades asociadas al ciclo de vida, fundamentalmente en la infancia, la juventud y la vejez; y iv) las desigualdades territoriales entre las zonas rurales y urbanas y entre las diferentes regiones de cada país. Se señala que esas diversas dimensiones a menudo se

[61] Véase [en línea] https://www.imprentanacional.go.cr/pub/2018/03/22/COMP_22_03_2018.pdf.

entrecruzan y se potencian entre sí, impactando particularmente en ciertos grupos de población, como las mujeres indígenas y las afrodescendientes[62].

Recuadro 6
La situación de los pueblos indígenas y personas afrodescendientes en Honduras

Según indica la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su informe realizado en diciembre de 2015, Honduras enfrenta graves problemas que afectan directamente el goce y ejercicio efectivo de los derechos humanos en ese país. La CIDH observó que los niveles de violencia registrados son el resultado de varios factores entre los que destacan el incremento del crimen organizado y el tráfico de drogas, el reclutamiento de niños y adolescentes, una deficiente respuesta judicial que conlleva a la impunidad, la corrupción y altos niveles de pobreza y desigualdad. Entre los sectores que más sufren dichos embates se encuentran los pueblos indígenas, mujeres, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, personas LGBT, migrantes y personas campesinas. Una selección de puntos del Informe de la CIDH permite observar una desgraciada amalgama de factores que afectan las biografías de personas indígenas y afrodescendientes, las cuales acumuladas y entramadas desencadenan núcleos duros de desigualdades muy difíciles de desactivar:

416. En el caso de los pueblos indígenas y afrodescendientes la violencia surge en gran medida por la lucha por la tierra y el territorio que se exacerba por las condiciones de desigualdad y discriminación, en las que estos grupos se encuentran y las consecuentes barreras que enfrentan en su acceso a la justicia. En esta sección, la Comisión abordará la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Honduras, y en lo particular la situación de los buzos Miskitos.

417. La CIDH nota con preocupación la información recibida que apunta a que los pueblos indígenas y afrodescendientes sufren los mayores niveles de pobreza que el resto de la población del país. En este sentido, en sus Observaciones finales sobre los informes periódicos primero a quinto de Honduras, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) observó que las condiciones de pobreza y exclusión social afectan de manera particularmente intensa a los pueblos indígenas y las comunidades afro hondureñas (en especial los garífunas y los pueblos afrodescendientes de habla inglesa). La desnutrición y la falta de acceso a servicios para estos grupos fue constantemente planteado por organizaciones de la sociedad civil, como un problema que requiere de una atención inmediata ya que como consecuencia de ello los pueblos indígenas se ven obligados a salir de sus comunidades.

418. El [Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial] CERD hizo referencia a las cifras aportadas por Honduras que indican que la pobreza afecta a un 88,7% de niños indígenas y afro hondureños (pobreza relativa 10,4%, pobreza extrema 78,4%). Asimismo, indicó que el fenómeno de la pobreza, según los datos proporcionados por el Estado, preocupa particularmente con relación a la niñez Tolupán, Lenca y Pech donde se reportan porcentajes superiores al 88%. En particular, los pueblos indígenas y afrodescendientes presentan niveles de alfabetización más bajos que el resto de la población, altos niveles de desnutrición y una elevada tasa de enfermedades contagiosas e infecciones. Estas desigualdades se acentúan en mujeres indígenas y afrodescendientes. Asimismo, la tasa de mortalidad materna de mujeres indígenas es considerablemente mayor que respecto de mujeres no indígenas.

419. El CERD exhortó a Honduras a continuar implementando políticas de inclusión social y de desarrollo con identidad que reduzcan los niveles de desigualdad y pobreza, a fin de eliminar la discriminación estructural e histórica dentro del Estado. También recomendó la adopción de acciones para romper el vínculo entre pobreza y racismo mediante, entre otros, la adopción de medidas especiales o de acción afirmativa. Tales acciones deben incluir medidas de educación intercultural multilingüe, tomando en cuenta la necesidad de fortalecer o revivir las lenguas de los pueblos indígenas y de las comunidades afro hondureñas.

420. Por otro lado, en reuniones sostenidas durante la visita, la Comisión notó con preocupación que líderes y defensores del Pueblo Garífuna reclamaron que el Estado estaría invisibilizando su identidad y su cultura, al no llamarles garífuna, sino "afrohondureños", además de ser constantemente víctimas de racismo. Sobre el particular, tal como la Comisión indicó en el caso sobre la Comunidad Garífuna Triunfo de la Cruz y sus miembros (Caso 12.548), el pueblo Garífuna, producto del sincretismo cultural entre indígenas y africanos, ha hecho valer sus derechos en Honduras como pueblo indígena. El pueblo Garífuna ha mantenido sus propias formas culturales, organizaciones e instituciones sociales y culturales, forma de vida, cosmovisión, usos, costumbres, prácticas ceremoniales, idioma, vestuario y relación especial con la tierra. Tales elementos hacen del Pueblo Garífuna una cultura y un grupo étnico diferenciado, cuyos miembros comparten entre sí características sociales, culturales y económicas, ausentes en otros sectores de la sociedad hondureña, en particular la relación especial con las tierras ocupadas históricamente, así como la concepción colectiva de la propiedad ancestral.

[62] Tal posicionamiento es heredero del concepto de "interseccionalidad" que fuera introducido al debate académico, por primera vez, por Kimberlé Crenshaw (1989) y retomado por diversas autoras. Brah y Phoenix lo definen como "los complejos, irreductibles, variados y variables efectos que resultan cuando múltiples ejes de diferencia —económica, política, cultural, psíquica, subjetiva y experiencial— se intersectan en contextos históricos específicos" (Brah y Phoenix 2004, pág. 75-86). De esta manera las políticas de la diferencia implican categorías múltiples y paralelas que se arrastran históricamente y que refieren, sobre todo para nuestra región, a la vinculación entre género, raza y etnia, ciclo de vida, territorio y nivel socioeconómico.

Recuadro 6 (conclusión)

En este sentido, la CIDH insta al Estado a reconocer y a proteger la identidad del Pueblo Garífuna y a protegerlos contra la discriminación racial. Sobre el particular, la CIDH señala que las actitudes prevalentes de discriminación relacionadas a la raza contribuyen a la vulnerabilidad de los pueblos indígenas. En ocasiones estas actitudes motivan actos de violencia, tanto al contribuir con las percepciones estereotipadas y discriminatorias contra los pueblos indígenas y afrodescendientes. En otras ocasiones, estas actitudes se manifiestan (...) en las omisiones al momento de prestar ayuda cuando es requerida, lo que hace que los pueblos indígenas sean más vulnerables y, por tanto, más susceptibles a convertirse en potenciales víctimas.

La situación de los buzos miskitos

427. Por otro lado, la CIDH recibió información sobre las condiciones de precariedad a las que se enfrentan los aproximadamente 2.000 buzos, en su mayoría indígenas del pueblo Miskito, en el desarrollo de su actividad de pesca de buceo en la región de La Mosquitia, en el Departamento de Gracias a Dios. Esta región, una de las zonas más pobres e incomunicadas de Honduras, sin carretera que la comunique con el resto del país y sólo es accesible por vía aérea o marítima, cuenta con una población de aproximadamente 74.014 personas, siendo la mayoría pertenecientes al pueblo indígena Miskito.

428. La pesca de langostas es la fuente principal de trabajo para los habitantes de La Mosquitia, en particular los varones misquitos, quienes inician estas actividades a partir de los 14 años. Sin embargo, el trabajo de los buzos se da en la informalidad contractual, falta de seguridad, equipo deficiente y explotación laboral. Según la información recibida, los equipos que utilizan para el buceo son viejos y no cuentan con mantenimiento, no hay un entrenamiento adecuado sino de parte de los compañeros que tampoco cuentan con una formación. Los buzos pasan laborando periodos entre 12 a 17 días y a efectos de pescar mayores cantidades de producto, están obligados a permanecer a grandes profundidades del mar por tiempos prolongados y salen a la superficie en forma muy rápida en contravención con las normas de seguridad del buceo. Todo esto ocurre sin la debida supervisión del Estado. De esta forma, los buzos corren el riesgo de sufrir accidentes prevenibles como ahogamiento o el síndrome de descompresión.

429. La CIDH tomó conocimiento asimismo que una vez que los buzos Miskitos con discapacidad física adquieren esta condición de vida, se enfrentan a la falta de habilitación, rehabilitación, atención médica y a la ausencia de otras alternativas de trabajo. “A los 3 meses de que nos da la enfermedad, el dueño del barco no se recuerda de los trabajadores que han quedado accidentados. No nos da tratamiento. Nos olvida”, se lamentó un hombre que ahora ya no puede trabajar. Otro apuntó: “Enfrentamos la necesidad económica. Como responsables de la familia, y con discapacidad, no tenemos la forma de dar apoyo económico ni educación a nuestros hijos. Estamos sufriendo mucho”.

Fuente: Organización de Estados Americanos- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (OEA-CIDH) (2015), Situación de derechos humanos en Honduras, pág. 158-159 y 162-163.

Por otra parte, resulta particularmente relevante leer el documento *La matriz de la desigualdad social en América Latina* en línea con el Marco de Acción Educación 2030 para avanzar hacia el ODS 4 y sus metas. “El citado Marco destaca la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación. Concretamente, insta a abordar las desigualdades relacionadas con el acceso, la participación, los procesos y los resultados del aprendizaje, prestando especial atención a la igualdad de género. Esto incluye los esfuerzos para permitir que los sistemas educativos estén al servicio de todos los estudiantes, con foco en los que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas. Entre los estudiantes excluidos figuran los de los hogares más pobres, de las minorías étnicas y lingüísticas, de los pueblos indígenas y las personas con necesidades especiales y discapacidades” (UNESCO, 2017, pág. 12). Afirmaciones como estas resultan interpeladoras de todas aquellas situaciones donde los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes ven sus derechos vulnerados en las diferentes dimensiones que configuran los ejes estructurantes y reproductores del patrón de desigualdad social, lo que torna aún más persistente la situación de desventaja que padecen. Por cierto, se requiere de acciones concretas y robustas que enfrenten situaciones de extrema complejidad como las descritas en el recuadro 6. ¿Hasta qué punto los Estados están efectivamente dispuestos a desactivar estos procesos de desigualdades múltiples? Frente a estos escenarios de complejas injusticias que se entraman, ¿cuál es el peso de algún esfuerzo que en ámbito educativo puedan generar los Estados?

Por otra parte, en materia educativa, las investigaciones de Stefoni, Stang y Riedemann (2016) y de Galindo Zapata, García y Chan de Ávila (2012), dan cuenta de la necesidad de considerar las concepciones de autoridades y docentes en el desempeño y comportamiento de niños y niñas migrantes en escuelas, la mujer en la educación superior y la necesidad de incorporar epistemes nativas en la educación a medida de los movimientos sociales. Si bien la transversalidad parece ser

una preocupación en materia de políticas públicas, estas se centran especialmente en el enfoque de género en diferentes ámbitos de la sociedad. En ese sentido, las otras categorías como la raza, la etnia y el nivel socioeconómico quedan rezagadas, cuando en la concepción del propio término, el nivel socioeconómico, el origen étnico-racial y el género son producidos de manera interseccional, porque están socialmente construidos (Magliano, 2015). Por otra parte, las políticas educativas visibilizan el eje étnico de la diferencia y desde allí se generan programas y proyectos focalizados de Educación Intercultural Bilingüe, donde no se advierten, mayormente, esfuerzos generalizados por problematizar la interseccionalidad de los diferentes ejes que atraviesan a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes.

Las identidades, que se toman muchas veces como monolíticas, estancas y uniformes, se traducen en propuestas y proyectos de educación acordes. La multidimensionalidad de los factores que se implican en el ser indígena o afrodescendiente, trabajador/a (en la mayoría de los casos con un alto nivel de precariedad y perteneciente a los sectores más marginales), mujer, y perteneciente a un Estado monocultural muestra una realidad mucho más compleja. Esta complejidad parece estar lejos de ser abordada como objeto de problematización en las instituciones educativas. La dificultad de los sistemas educativos está en asumir que el "reconocimiento" de la diversidad implica el "reconocimiento" de un sistema heterogéneo y múltiple de generación de diferencias y desigualdades persistentes.

Por cierto, la bibliografía antecedente destaca que, en América Latina, a las preocupaciones en torno las lógicas de dominación de género, étnico-raciales, territoriales y socioeconómicas son intersectadas, en buena parte, por las discusiones sobre la pervivencia de la matriz colonial del poder en América Latina. Con ello, el sujeto que enuncia lo hace desde determinadas coordenadas geo-corpo-políticas, algo que resulta un componente clave en términos epistemológicos o de producción de conocimiento. La apuesta interseccional resulta, así, ser un eje interpelador por excelencia en la medida que reactualiza las experiencias de los grupos subordinados y las relaciones de poder que enfrentan en los diversos contextos sociohistóricos (Magliano, 2015). Finalmente, resulta prioritario no dejar de indagar sobre la medida en que las políticas educativas están dispuestas a plantear un enfoque interseccional que haga visible la matriz de opresión desde la que opera el paradigma educativo hegemónico. Interculturalizar o transversalizar interculturalmente el sistema educativo implica, sin duda, un proceso que apunta a desestabilizar las coordenadas dominantes del modelo pedagógico occidental.

IV. Conclusiones y recomendaciones en materia de Educación Intercultural Bilingüe y en políticas de interculturalidad para todos

Se considera que los datos que arroja este estudio resultan un insumo de relevancia para repensar las políticas públicas. Los debates actuales en la región, la evidencia estadística y las deudas en materia de normativas, planes, programas y proyectos visibilizan los principales desafíos al que deben atender los países de la región: ¿qué esfuerzos implica para los Estados atender la multidimensionalidad de los factores y de las desigualdades expuestas en los capítulos II y III? Los Estados deben permanecer atentos a la complejidad que implica establecer factores causales entre la desigualdad y la condición étnica de los estudiantes cuando los sistemas educativos no hacen los esfuerzos suficientes para asegurar el goce de una educación pertinente y de calidad en cualquiera de los escenarios donde es garante de derecho. En un contexto global donde los Estados resuelven más fácilmente apegarse a los acuerdos internacionales para resolver los principales desafíos que la educación enfrenta en el siglo XXI, escatiman o retraen las acciones necesarias para hacer efectiva una educación capaz de relacionar contenidos y métodos educativos que sean pertinentes a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Ello sin dejar de considerar, por cierto, que permanecen aún casi ausentes los esfuerzos por interculturalizar a los sistemas educativos nacionales, con especial énfasis en las acciones que estén orientadas a la formación intercultural de los docentes y del alumnado no indígena ni afrodescendiente.

Este último punto permite adentrar a los analistas en la relación entre las concepciones estatales respecto al tipo de educación para la alteridad, su representación materializada en las propias políticas educativas y los indicadores diseñados para evaluar los avances y logros. Aquí debe considerarse que, más allá de los progresos en materia de reconocimiento político-constitucional y de ciertos indicadores educativos, uno de los aspectos que es necesario profundizar se relaciona con los modos y criterios que se utilizan para evaluar los avances de la infancia y adolescencia indígena y afrodescendiente en materia educativa. En tal sentido, parece importante que los Estados se interpelen respecto a cuáles son los instrumentos y criterios que miden y evalúan los logros y avances de los aprendizajes de la infancia y la adolescencia indígena y afrodescendiente. Este interrogante conduce a otro más general que abre la puerta para debates más urgentes: ¿cuáles son los mecanismos institucionales y técnicos que se disponen para diseñar, formular y ejecutar un seguimiento de las políticas de EIB y analizar su impacto en los destinatarios?, ¿quiénes participan?, ¿qué alcances tienen efectivamente las iniciativas dirigidas a interculturalizar los sistemas en su totalidad?, ¿son lo suficientemente robustas y sostenidas en el tiempo para llegar a permear los currículos y alcanzar al componente no afrodescendiente ni indígena?.

Sobre la base de evidencia, los datos aquí expuestos ayudan a dejar abiertas preguntas que permitan, simultáneamente, interpelar de forma crítica a los Estados y articular los avances o desafíos en torno a las políticas públicas. Ello no solo en lo que refiere a la situación particular de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, sino en cómo los Estados están generando (o no) esfuerzos dirigidos a reducir las brechas de desigualdad y las iniciativas, si las hubiera, en pos de trabajar la desactivación de estas brechas sobre el componente no afrodescendiente ni indígena en las sociedades latinoamericanas. Al observar los señalamientos de la Agenda 2030 (CEPAL, 2016) resulta importante destacar un último interrogante que deberá orientarse a interpelar a los Estados acerca del grado de avances en el diseño e implementación de políticas de enfoque multidimensional que incluya aspectos económicos, sociales, políticos y culturales y que, además, contemple "un enfoque innovador de la educación de calidad en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida" (OREALC-UNESCO, 2017c, pág. 5). Aquí importa implementar políticas integrales que acompañen las biografías de las personas, que contribuyan a reducir las brechas en todas sus dimensiones y que operen, finalmente, desde un enfoque intercultural más allá del ámbito educativo. Esto sin dejar de destacar que solo son políticas públicas integrales e intersectoriales aquellas que serán capaces de aproximarse al modo holístico en que pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes piensan su habitar.

Este último capítulo tiene por objetivo brindar una serie de recomendaciones de políticas educativas que se han desprendido de los ejes y problemáticas expuestas precedentemente. Una sistematización de los aportes realizados por los estudios antecedentes muestra, por un lado, la existencia de preocupaciones sostenidas en el tiempo y transversales a afrodescendientes y pueblos indígenas: mayor financiamiento y fortalecimiento para las instituciones, planes, programas y proyectos; formación docente; incorporación de saberes nativos y ancestrales en los currículos del sistema educativo, entre otros. Por otro lado, se identifican situaciones particulares que atañen a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en tanto perceptores de derechos. El presente estudio recoge esos focos de atención y se plantea como aporte particular una mayor especificidad, tanto del objeto de la recomendación y su importancia, como de la reflexión centrada en el ámbito educativo por cada nivel del sistema.

Con base en lo expresado, las recomendaciones se han organizado por cuatro entradas temáticas. La primera de ellas parte de contextualizar a la educación en vínculo con otros derechos, acentuando su rol sobre la base de las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. La segunda se focaliza estrictamente en el derecho a la educación, desagregando las recomendaciones por niveles educativos. La tercera entrada temática se construyó con base a las identificaciones de las particularidades de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en tanto sujetos de derecho. Finalmente, se expresan algunas recomendaciones referidas a la producción de información en la materia. En todos los casos se ha permanecido sensible a los criterios analíticos perseguidos por este estudio, por lo que, en materia de recomendaciones, se seguirá idéntica línea en cuanto a la necesidad de fortalecer i) la EIB (o también "etnoeducación") como la modalidad educativa que los pueblos reclaman para sí, y ii) redoblar los esfuerzos para interculturalizar a la totalidad del sistema educativo alcanzando, sin excepción al componente no indígena ni afrodescendiente (interculturalidad para todos).

A. Los derechos a la tierra y el territorio y el rol de la educación

En los últimos tiempos, los avances en las políticas de ciertos países como en el Estado Plurinacional de Bolivia, el Perú y el Ecuador, con ciertos matices entre ellos y a su interior, permitieron líneas de acción estatal materializadas en la incorporación de conocimientos indígenas y afrodescendientes en los mismos currículos. Incorporar estos saberes posibilitó visibilizar otras epistemes que sustentan una lógica diferente a la hora de comprender la educación y la visión de desarrollo que estos pueblos poseen. Cabe resaltar, en este sentido, que la educación intercultural no puede pensarse sin un marco de contextualización con relación a las demandas más amplias de los pueblos que se vinculan a sus saberes y concepciones propias de (otro) desarrollo y de la tierra y el territorio. Como bien se sostiene en la bibliografía (CEPAL, 2017b, 2014; SITEAL, 2014), la distancia todavía existente entre las

declaraciones constitucionales y normativas y los hechos de la realidad tiende a obstaculizar el goce pleno de los derechos de estos pueblos. Siguiendo esta línea de análisis se plantean las siguientes recomendaciones, tanto para instituciones educativas indígenas, afrodescendientes como no indígenas ni afrodescendientes:

- La educación como espacio de aprendizaje sobre los derechos a la tierra y el territorio. No solo los pueblos indígenas ven vulnerados sus derechos a la tierra, las personas afrodescendientes soportan los embates de los emprendimientos mineros y, por lo tanto, del propio uso del territorio. Dicha situación desencadena la demanda al Estado del reconocimiento como comunidad y, con ello, la legítima posesión de los territorios ancestrales (Restrepo, 2017). Así, las demandas de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, en particular en Colombia, el Ecuador y en comunidades quilombolas del Brasil (SITEAL, 2011) se centran en el derecho a mantener su base territorial histórica y ejercer una territorialidad en tanto apropiación, uso y vivencia de un espacio marcado identitariamente. En la región, los conflictos territoriales son muy agudos y constituyen una problemática que tiene origen colonial y cuya continuidad es evidente. La violación reiterada de los derechos que los pueblos tienen asegurado por los compromisos internacionales, y que los Estados incumplen, resulta una vulneración de base para que puedan asegurar el resto de sus derechos. El derecho a la posesión pacífica del territorio y su reconocimiento es el primero que debe ser respetado para poder avanzar y continuar garantizando otros. La lucha por el territorio lleva implícita la demanda por una educación que respete las propias cosmovisiones, su lengua, los valores culturales y el espacio que habitan. La educación, además, 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 estos pueblos en la región. Por cierto, son estos mismos pueblos subalternizados los que han garantizado la sustentabilidad de la vida en los territorios que habitan y, en la actualidad, son los principales protagonistas de las luchas ambientales de la región e interpeladores clave de la matriz epistemológica occidental, desde la cual, los sistemas educativos han construido su arquitectura global (Breidlid, 2016).

- Promover políticas públicas intersectoriales tendientes a la visibilización de otras alternativas epistémicas, de salud y de producción. Los Estados, a través de sus planes, programas y proyectos en las distintas áreas ministeriales están en condiciones de estimular y difundir las formas de producción, vinculación y reciprocidad propios de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Este tipo de contenidos permitiría relativizar el paradigma de desarrollo hegemónico a partir de ponerlo en tensión y diálogo con enfoques que incorporen perspectivas no occidentales. La perspectiva andina del “Buen vivir”, entre otras, dan cuentan de otras prácticas sociales, tecnológicas, económicas y comunitarias que podrían abonar otras formas de ser, estar, habitar y conocer.

- Hacer efectiva una educación de calidad y pertinencia cultural a la que los Estados se han comprometido. Esto implica redoblar seriamente los esfuerzos tendientes a equipar diferentes *ethos* civilizatorios que en desiguales condiciones existen en nuestra región. El sistema educativo, independientemente de la modalidad, es el espacio por excelencia para diseñar el modo de convertir en hecho pedagógico ese pluriverso de modos de ser, estar, o concebir el mundo. Que los estudiantes no indígenas ni afrodescendientes conozcan que la diversidad de lenguas, culturas y valores implican modos distintos de conocer, de producir, de valorar la tierra y el territorio resulta una demanda urgente tanto para pueblos indígenas como afrodescendientes. La diversidad de epistemologías en América Latina está lejos de ser un hecho del pasado y requiere ser incluido en los currículos con especial énfasis en aquellas formas de conocer y de habitar que están próximas a la ubicación de las escuelas.

B. El derecho a la educación según niveles educativos

En lo que sigue, se organizan recomendaciones sobre la base de un desagregado de sugerencias según el tipo de nivel educativo del sistema. Cabe aclarar que se explicitan aspectos generales sin entrar específicamente en los currículos o en criterios pedagógicos particulares que serán objeto de discusión y desarrollo de pedagogos y curricularistas con foco en las necesidades de los diferentes niveles educativos, las áreas y las capacidades que se busque generar. Por otro lado, es necesario señalar, como se explicita en el capítulo III que, si bien existe una multiplicidad de programas y proyectos para asegurar el acceso a la educación obligatoria a niños, niñas y adolescentes de poblaciones indígenas y poblaciones afrodescendientes, no se observan iniciativas concretas en torno a incluir una perspectiva intercultural en los procesos de enseñanza-aprendizaje de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su procedencia étnica y en todos los niveles educativos por igual.

En este sentido, más allá que la EIB constituya una demanda de los pueblos a educarse en su propia lengua y con base en sus patrones culturales, como señala Moya (2009), si el mismo Estado no genera condiciones y acciones tendientes a desarrollar una interculturalidad como enfoque que transversalice al sistema educativo en su totalidad, lo esperable es una educación "guetizada" y/o focalizada solo en aquellos pueblos concebidos como "diferentes". Interculturalizar va más allá de la enseñanza de una lengua nativa o de un espacio curricular para incorporar conocimientos locales; se trata de poner a dialogar saberes provenientes de distintas matrices culturales. Es decir, generar un "inter" que suponga el reconocimiento de la alteridad, sus derechos individuales y colectivos y la desactivación de los estigmas y estereotipos que el componente no indígena ni afrodescendiente posee con base en un paradigma de educación que se concibe como hegemónico.

Previo a desagregar por niveles la batería de recomendaciones, se hace necesario destacar que una política educativa que pretenda calidad tanto para la modalidad de EIB como para un enfoque intercultural más amplio requiere del irrenunciable compromiso de los Estados de garantizar un presupuesto adecuado, ingresos dignos para todos sus docentes y efectivizar una formación pedagógica inicial y en servicio para los docentes idóneos[63]. Por otro lado, deberá asegurar una formación intercultural inicial y en servicio para todos los docentes del sistema de todos los niveles educativos obligatorios. Finalmente, los Estados de la región deben asegurar dignas condiciones de habitabilidad de los edificios destinados a educar a los integrantes de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, lo cual implica robustas inversiones edilicias realizadas en armonía con la geografía y la cultura en cuestión, el aseguramiento del equipamiento adecuado, los servicios y los albergues en buenas condiciones, fundamentalmente en zonas rurales dispersas que atienden a los integrantes de los citados pueblos. Asimismo, los Estados podrían garantizar seguros de vida y coberturas de salud ante el desplazamiento de docentes y alumnos.

1. Nivel preescolar

- Universalizar programas específicos para atender la primera infancia desde una perspectiva intercultural. Si bien existen experiencias en algunos países, resulta sumamente relevante repasar la experiencia de Chile en la materia. La promoción por parte del Estado de este tipo de iniciativas redunda en un espacio propicio para avanzar en metodologías que permitan evaluar las acciones y generar iniciativas de mejora. Lo mismo respecto a las personas pertenecientes a pueblos indígenas que migran interna o transfronterizamente en época de cultivos o cosechas específicas. Por ejemplo, el "Programa Conjunto para Mejorar la Seguridad Humana de Migrantes temporales Ngabe y Buglé en Costa Rica y Panamá" resulta un modelo adecuado para atender la primera infancia que se desplaza con sus padres.
- Diseñar currículos específicos y materiales didácticos para el desarrollo y aprendizaje de la lengua dirigida a la primera infancia perteneciente a pueblos indígenas y poblaciones

[63] En algunas escuelas de EIB la denominación de docente idóneo hace referencia a los maestros indígenas que, sin tener formación superior, poseen los saberes tradicionales para el dictado de materias sobre lengua y cultura indígena.

afrodescendientes con la participación de los diversos actores territoriales (referentes de las organizaciones, referentes estatales, investigadores de la lengua y la cultura, entre otros). En esta etapa de primera socialización es necesario el aprendizaje y/o refuerzo de la lengua materna. La lengua no solo es el vehículo de comunicación y transmisión de los saberes y de la cultura, sino que refleja la cosmovisión de los pueblos y, por lo tanto, sus lógicas de pensamiento, la clasificación, el ordenamiento y el relacionamiento en el mundo. En este sentido los "Nidos Bilingües" constituyen una experiencia de revitalización lingüística de referencia para la región. Este programa, desarrollado en el Estado Plurinacional de Bolivia desde el año 2014, se basa en una estrategia intergeneracional de preservación y estimulación de las lenguas con la participación activa de las familias en el marco del Modelo Educativo Socio Comunitario y Productivo de ese país.

- Promover la formación de docentes entre los miembros de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes para trabajar la didáctica de la lengua. Se deben apoyar y garantizar instancias de formación básica y continua de docentes bilingües pertenecientes a las propias comunidades. Urge que se les garanticen los estudios a través de un robusto mecanismo de becas que asegure la terminalidad. Si bien debe ser una política transversal a todos los niveles, es importante señalar que en esta primera etapa del trayecto educativo debe fortalecerse la formación docente para ejercer con pertinencia cultural los aspectos didácticos-pedagógicos que se requiere para la primera infancia.
- Interculturalizar la formación básica y continua de docentes y personal no afrodescendiente ni indígena de apoyo para trabajar la interculturalidad en el aula. Esta acción resulta sumamente relevante para iniciar el proceso de transversalización desde el primer eslabón del sistema. Debe considerarse para ello un mecanismo adecuado de estímulos a los docentes para potenciar y jerarquizar la profesión.
- Promover el financiamiento y el desarrollo de investigación local que posibilite comprender los usos de la lengua y el contexto de desarrollo de esta. En el marco de los institutos de formación docente y de las universidades próximas a las comunidades pertenecientes a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes se requiere fomentar líneas de investigación en la materia.

2. Nivel primario

- Formación intercultural de todos los docentes y el personal de apoyo psicosocial de las instituciones educativas. Para un desarrollo de la perspectiva intercultural como enfoque que pueda transversalizar los contenidos de todas las instituciones del sistema educativo, es necesaria la formación de todos los docentes (independientemente de su condición étnica) y el personal de apoyo de las instituciones educativas (técnicos, trabajadores sociales, pedagogos, psicólogos y otros), de modo de ser capaces de planificar, ejecutar y monitorear proyectos y programas con y desde la diversidad cultural. Para ello hace falta articular acciones con el nivel terciario de formación docente, el nivel universitario, los institutos de investigación y referentes de organizaciones indígenas y afrodescendientes.
- Crear gabinetes escolares tendientes a trabajar en clave de interculturalidad. Estos gabinetes, compuestos por los actores arriba mencionados, además de llevar adelante planificaciones y proyectos institucionales, deben ser capaces de desarrollar acciones para amortiguar las violencias simbólicas que en toda institución estatal existe.
- Garantizar los derechos a la educación en torno a una enseñanza pertinente y de calidad. Para ello es necesario modificar la estructura curricular en relación con las cosmovisiones, lenguas y otras formas culturales propias de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Los Estados de la región, en su gran mayoría, han realizado escasos esfuerzos por construir una efectiva justicia epistémica. Más bien, han vulnerado históricamente los modos de saber ancestrales y la forma de construir conocimiento por

parte de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. En consideración a que algunas de las experiencias de la región muestran, en las instancias estatales de incumbencia de la EIB, débiles mecanismos de institucionalidad o incluso una tendencia a que ese debilitamiento aumente, se plantea considerar críticamente la preocupación sobre cuál será el alcance real de los compromiso asumidos por los Estados en el marco de la E2030: Educación y Habilidades para el siglo XXI (OREALC/UNESCO, 2017c) a instancias de la Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, 2017c). Por otra parte, si bien se ha considerado la lengua materna como uno de los seis puntos del debate ministerial durante la citada reunión, urge plantear críticamente la envergadura de la tensión que implica garantizar una justicia epistémica a los pueblos indígenas (que va más allá de las acciones asociadas a la lengua) (véase capítulo I), en un contexto global de desarrollo que opera expulsando a los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes de sus propios territorios.

- Constituir parejas pedagógicas docentes de grado no indígenas ni afrodescendientes/docentes pertenecientes a pueblos indígenas o afrodescendientes[64]. La demanda de parejas pedagógicas requiere que los docentes indígenas y afrodescendientes logren su formación docente o bien posean formación pedagógica en el caso de ser idóneos para el cargo. Para que la interculturalidad opere como una práctica de la rutina escolar, debe efectivizarse la presencia en las aulas del par no indígena ni afrodescendiente/indígena-afrodescendiente, así como la interacción de los conocimientos y las prácticas pedagógicas. En reiteradas ocasiones las escuelas de EIB se diferencian de las escuelas de otras modalidades por el simple hecho de tener apenas algunas horas de lengua y cultura del pueblo o población al que pertenecen. Se requiere especial atención en lograr la constitución de parejas de docentes en las escuelas de zonas rurales dispersas, lo que además operaría como un mecanismo de fortalecimiento de la práctica pedagógica y de mantenimiento de los docentes en estas zonas de trabajo.
- Introducir epistemologías nativas. La introducción de otras epistemologías permitiría poner en tensión la forma hegemónica a través de las cuales el mundo occidental desarrolló una única forma de conocer y actuar en función de la ciencia, entendiendo por ella un único modo de conocer universal. Se trata, pues, de poner en valor otras formas de conocer deslegitimadas históricamente.
- Incorporar la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica. Resulta indispensable que se sensibilice a niños y niñas acerca de lo que significó la conquista y colonización para las poblaciones americanas y africanas esclavizadas en términos demográficos, económicos, ecológicos, culturales y políticos, entre otros, de manera que adviertan el genocidio que produjo y el etnocidio en términos culturales y económicos. Esto es sumamente trascendente puesto que, en muchos países de la región, el peso de la mirada hispanista de la historia, en general en las escuelas no indígenas ni afrodescendientes, reproduce representaciones y estereotipos que perpetúan esquemas de dominación y, de alguna manera, legitiman la colonización.
- Incluir la perspectiva de género como política institucional y transversal a los espacios curriculares desde la más corta edad. El objetivo, además de problematizar la desigualdad histórica entre el varón y la mujer, permite combatir estratégicamente el racismo y la discriminación, entendiendo y afrontando la discriminación múltiple que enfrentan de manera cotidiana las mujeres pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en el marco de la interseccionalidad entre ejes que han sido estructurantes de las desigualdades socioeconómicas, territoriales, de género, de raza y etnia, y de ciclo de vida (CEPAL, 2017).

[64] Se trata de una estrategia didáctica que se caracteriza por una modalidad de enseñanza colaborativa en la que participan dos docentes en la planificación, ejecución y evaluación de los contenidos y competencias necesarias para el desarrollo de un espacio curricular.

- Fomentar el enfoque de una educación inclusiva. Además de la inclusión temprana de una perspectiva de género, es importante el reconocimiento y el trabajo sobre otro tipo de diversidad como la sexual y la de capacidades diferentes. En cuanto a la primera, es importante considerar la identidad sexual como un derecho y como una opción que permita entender a la sexualidad como una construcción cultural. Con relación a las capacidades diferentes, se trata de que la escuela instrumente los mecanismos para promover y sostener la integración de niños con tales características, al mismo tiempo de evitar el bullying. Según la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (UNESCO, 2017, pág. 12), "el mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual". La inclusión, como término clave, es definida como "un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes" (UNESCO, 2017, pág. 13).
- Concientizar sobre la importancia de la lucha contra el racismo y la discriminación étnica. Para llevar adelante esta línea de trabajo es importante generar propuestas institucionales donde participen distintos sectores de la sociedad, fundamentalmente personas pertenecientes a los pueblos víctimas de la subalternización.
- Los ministerios de educación de la región deberán mostrar un claro apoyo a los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Las políticas dirigidas a ellos no deben focalizarse solo en becas de estudios. Más bien, para garantizar la escolaridad obligatoria de las y los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, deben construir un dispositivo integral de apoyo que se sostenga en el tiempo. En este sentido, es sumamente relevante planificar y aplicar un efectivo sistema de seguimiento de trabajo entre tutores y alumnos habiendo sido los primeros capacitados con base en la cultura y la lengua de los estudiantes.

3. Nivel secundario

- Fortalecimiento del sistema de becas para los estudiantes de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Por lo general los Estados destinan un presupuesto insuficiente para atender la EIB, contribuyendo en la reproducción y persistencia de las desigualdades, en contextos donde escuelas y estudiantes resultan igualmente pobres. Como se evidencia en el capítulo II, la segunda razón de inasistencia de jóvenes indígenas se debe a problemas económicos. En materia de financiamiento de becas la principal crítica ha resultado de la ineficiencia de los sistemas educativos para garantizar que el apoyo económico llegue en el tiempo escolar estipulado.
- Promover el seguimiento de las trayectorias escolares. Los sistemas educativos deben garantizar los mecanismos políticos, institucionales y pedagógicos para monitorear los trayectos de las y los adolescentes y jóvenes.
- Formar a los tutores docentes desde un enfoque de interculturalidad. En este sentido, la figura de un tutor docente formado en temas de interculturalidad resulta un elemento clave para hacer efectivo el seguimiento y acompañamiento de las trayectorias de los y las adolescentes y jóvenes. Además, resulta relevante realizar el seguimiento de los tutores sobre la base de las propias trayectorias de los y las estudiantes, pues este ámbito es una debilidad en la región.
- Promover currículos que, además de pertinentes, puedan cumplir con las expectativas de los jóvenes. La baja terminalidad en este nivel educativo tanto de la población en general como de indígenas y afrodescendientes en particular, se asocia principalmente con la "falta de interés" tal cual se señala en el capítulo II. Es necesario repensar un currículo que atienda las necesidades de los pueblos más allá del sistema individualista y competitivo que propone el mercado en la educación. Esto es un punto sensible si se considera a jóvenes que se incorporan a una escuela que posee "otros" lenguajes, mecanismos de comunicación y de construcción de conocimiento.

- Contemplar las voces de los jóvenes. Las políticas educativas deben ser capaces de advertir la heterogeneidad al interior de los pueblos que se traducen también en diferencias generacionales. Un error común es tomar al pueblo indígena y/o afrodescendiente como homogéneo sin advertir la diversidad interna, tanto de lo cultural como de lo generacional. Las miradas y expectativas de los jóvenes deben ser insumo para diseñar políticas acordes a sus necesidades.
- Propiciar políticas tendientes a disminuir las violencias y la discriminación. Si bien es una problemática que se arrastra desde el primer nivel educativo, es importante señalar que las poblaciones más vulnerables por situación socioeconómica y/o etnicidad son las que mayor nivel de violencia reciben (Trucco e Inostroza, 2017). En tal sentido, es necesario direccionar acciones hacia la visibilización de actos de violencia en sus distintas manifestaciones para trabajarlo dentro y fuera del contexto escolar. La estigmatización histórica sobre los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes los convierte en sujetos de permanente violencia en las escuelas.

4. Nivel superior

- Fortalecer la creación de carreras universitarias con perspectiva intercultural. Como fue señalado en el capítulo III, la literatura muestra que uno de los mayores problemas de América Latina es la escasa oferta y formación en el nivel superior. Aquí es importante retomar lo apuntado por Mato y otros (2012) en tanto que, si bien hay avances en las normativas, estas no se hacen efectivas y en su mayoría se reducen a programas de becas y cupos por parte de universidades públicas para garantizar el acceso a personas pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Por otra parte, cabe señalar que las ofertas que comprenden la cultura y la historia de las poblaciones afrodescendientes son minoritarias, lo cual implica, además, la necesidad de profundizar en esta línea.
- Fortalecer el financiamiento y la acreditación de las carreras vinculadas a la educación intercultural. La experiencia desarrollada en la región muestra que, aunque existen iniciativas, y el Brasil es un ejemplo de ello, el financiamiento para estas carreras no llega y los planteles docentes no terminan de conformarse. En consecuencia, en la práctica y pese a estar recibiendo las universidades a jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, el Estado no está garantizando una educación de calidad.
- Creación y fortalecimiento de centros o institutos de investigación. Esta línea es una de las mayores deudas en la región. No obstante, el Estado Plurinacional de Bolivia es el país que más ha avanzado en esa dirección. A partir de dicha experiencia se ha probado que los institutos o centros de investigación son de suma importancia en al menos tres direcciones: i) posiciona a la diversidad en el ámbito educativo superior y otorga relevancia a la interculturalidad como perspectiva epistemológica; ii) permite la integración de indígenas y afrodescendientes en el ámbito de educación superior y en procesos de investigación y iii) posibilita líneas de investigación para aportar al desarrollo en otros niveles educativos, por ejemplo en la organización curricular, los contenidos locales y contextualizados, los usos de la lengua, la importancia de la comunidad y de los saberes locales en la educación, entre otros. En esta misma línea, es necesario garantizar el financiamiento a la investigación, la formación de investigadores y la priorización de determinadas líneas temáticas para su financiación. En el caso de las personas afrodescendientes se observan al menos tres líneas de estudios a priorizar: i) la revisión de los procesos históricos en relación con la esclavitud significan temas de investigación prioritarios para reconocerse como sujeto colectivo en la historia; ii) indagar acerca de comportamientos y conductas racializantes en diversos contextos, principalmente el educativo, permitirían comprender las matrices de estas y las posibles herramientas para erradicarlas; iii) profundizar en la identificación de los aportes de la cultura africana a las culturas nacionales y/o locales permitiría dimensionar y visibilizar la participación, muchas veces invisible, de este

colectivo en la construcción de las naciones. En el caso de los pueblos indígenas, existe una mayor experiencia en investigaciones que toman como eje el "buen vivir", los saberes locales y las memorias en torno a la dominación, entre otros aspectos. Sin embargo, el reducido financiamiento y el escaso apoyo a estas iniciativas imposibilitan que sea un tema prioritario y que este tipo de investigaciones puedan profundizarse con el objetivo de producir necesarios y urgentes cambios en el ámbito educativo. Cabe resaltar, por otra parte, que las epistemologías de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes exceden el propio paradigma andino del buen vivir, que es uno entre varios diversos. La aclaración se hace a los fines de romper el reduccionismo representativo con que la epistemología occidental tiende siempre a definir como universo lo que existe como pluriverso.

C. El derecho a la educación según las particularidades de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

1. Poblaciones afrodescendientes

- Expansión, profundización y actualización de la etnoeducación[65] como propuesta educativa. Su desarrollo en Colombia significó un avance acompañado de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Esta representa un avance importante en materia de reconocimiento de derechos y de la incorporación del aporte cultural afro a la construcción de las naciones. Por cierto, resulta uno de los avances más relevantes en lo que hace a la interculturalización de los sistemas.
- Promover estrategias para trabajar la heterogeneidad de demandas y propuestas al interior de las poblaciones afrodescendientes. Como lo muestra el informe de SITEAL (2011), las demandas en la educación suponen diferentes perspectivas. Por un lado, están quienes sostienen una crítica más estructural al sistema educativo y demandan una educación en particular para los propios afrodescendientes, en tanto otros reclaman una educación "para todos" con la incorporación en los currículos de historia y cultura afro. En este punto, los Estados deberían propiciar instancias de participación de las propias comunidades para pensar un currículo acorde a las necesidades de cada uno de ellos.
- Revisión crítica de los criterios de políticas focalizadas basados en cupos. Si bien, fundamentalmente, han servido para apoyar en materia educativa a las personas pertenecientes a poblaciones afrodescendientes, causan controversias en términos de la institucionalización de la diferencia racial (Wade, 2017) y de las ambigüedades que bajo esa identidad se desatan. Si bien los cupos son importantes para atenuar las brechas históricas, también reproducen desigualdades en relación con la raza como criterio diferenciador y donde las categorías de heterorepresentación racial entran en una arena de subjetividad y sospecha permanente. En ese sentido se vuelve necesaria la revisión de los criterios para adjudicar ciertos beneficios que no potencien la discriminación de manera indirecta.

2. Pueblos indígenas

- Fortalecer la escritura y lectura en lengua materna. Tal como lo señalan los pueblos indígenas, y como lo reconoce en general la literatura especializada, resulta imprescindible fortalecer las lenguas indígenas. La UNESCO y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (2017) han remarcado la significativa disminución de hablantes, advirtiendo que cerca de 20 lenguas corren el riesgo de desaparecer.

[65] Se utiliza aquí etnoeducación para referirse específicamente al país que utiliza esa denominación en sus políticas de EIB.

- Pensar los currículos con la incorporación de las epistemes de los propios pueblos indígenas. Esto prioriza la necesidad de incorporar otras formas de conocer no occidentales a los planes de estudio no solo de escuelas con mayoría indígena, sino más allá de la modalidad educativa (EIB), de modo que tales conocimientos y saberes puedan ser transversales a todo el sistema educativo. Esto amortigua las estereotipaciones construidas históricamente y fortalece la legitimidad como pueblo en tanto productor de propios sistemas de conocimiento.
- Incorporar en los currículos, planes y programas de todos los niveles, las problemáticas específicas que afectan a los pueblos indígenas. Como se advierte en el capítulo I, uno de los problemas históricos que constituye el eje de las demandas es el derecho a la tierra y al territorio. Las condiciones de precariedad de posesión de tierras es un problema de largo plazo y es necesario concientizar acerca de ello en el ámbito educativo. Este punto refuerza la idea de la construcción de políticas educativas con activa participación de los miembros de pueblos indígenas.

D. Sobre la provisión de información que permita construir evidencia para incidir en las políticas dirigidas a la EIB y a la interculturalización de sistemas educativos de la región

- Promover la construcción de una base latinoamericana de políticas tanto en materia de EIB, específicamente, como de políticas vinculadas a la interculturalización de los sistemas educativos. La información disponible resulta fundamentalmente descriptiva. En algún sentido, las experiencias sobre las que más se ha profundizado resultan repetitivas y poco significativas en términos sustantivos; incluso, las iniciativas que se han mencionado como prácticas relevantes son más bien puntuales, acotadas y de una débil “interculturalidad” en los términos en que este estudio se propuso indagar. Existe un enorme déficit a nivel regional de información circulante sobre las características de las políticas, sus alcances y el porcentaje de financiamiento respecto al presupuesto total del sector educativo, así como los efectos logrados tanto en materia de EIB, específicamente, como en la transversalización intercultural de los sistemas. En general, los datos dispersos e incompletos obstaculizan el análisis de información específica y en profundidad que permita evaluar el panorama tanto en materia de la EIB como de los avances dirigidos a los interculturalización de los sistemas educativos.
- Generar estudios con base en información cualitativa y cuantitativa que permita dar cuenta del estado de la EIB como modalidad y del avance en la interculturalización de los sistemas educativos en su totalidad. Dada la caracterización de la información disponible resulta prioritario que tales estudios se desarrollen con un fuerte trabajo de campo que permita recoger las voces de los actores pertenecientes a pueblos indígenas y/o afrodescendientes, no indígenas ni afrodescendientes (agentes del sistema educativo, maestros y profesores, madres y padres, referentes comunitarios o de las organizaciones de la sociedad civil, niños, niñas, adolescentes y jóvenes).

Bibliografía

Brah, A. (2013), "Pensando en y a través de la interseccionalidad", *La interseccionalidad en debate*, M. Zapata Galindo, S. García Peter y J. Chan de Avila (orgs.), Berlín, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Libre.

Brah, A. y A. Phoenix, A (2004), "Ain't I a Woman? Revisiting Intersectionality", *Journal of international Women's Studies*, 5(3).

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

Bello, A. y M. Rangel (2002), "La inequidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe", Revista de la CEPAL Nro. 76, Santiago de Chile, Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.

Bello, A. y M. Paixão (2009), "Una mirada a la situación de los derechos de los afrodescendientes en América Latina", Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Del reconocimiento estadístico a la realización de derechos, serie Población y Desarrollo, N° 87 (LC/L.3045-P), Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.

Benavides, M., M. Torero y N. Valdivia (2006), Más allá de los promedios: Afrodescendientes en América Latina Pobreza, Discriminación Social e Identidad: El caso de la Población Afrodescendiente en el Perú, Washington, DC, Banco Mundial.

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

Briones, C. (2008a) Diversidad cultural e interculturalidad ¿De qué estamos hablando? Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. La interculturalidad como uno de los desafíos del siglo XXI, C. García Vázquez (comp.), Buenos Aires, Prometeo.

_____(comp.) (2008b), Cartografías argentinas. Políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad, Buenos Aires, Geaprona.

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.

_____(2017b), Situación de las personas afrodescendientes en América Latina y desafíos de políticas para la garantía de sus derechos (LC/TS.2017/121), Santiago.

_____(2017c), *Panorama Social de América Latina 2016* (LC/PUB.2017/12-P), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas.

_____(2016), La matriz de la desigualdad social en América Latina (LC/G.2690(MDS.1/2), Santiago.

_____(2015), América Latina y el Caribe: una mirada al futuro desde los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe regional de monitoreo de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) en América Latina y el Caribe, 2015 (LC/G.2646), Santiago.

_____(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.

CONPES (Consejo Nacional de Política Económica y Social) (2010), "Documento Conpes 3660, Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal" [en línea] https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3660.pdf.

Corbetta, S. (2018), Las Relaciones entre el Estado argentino y los pueblos indígenas en materia educativa (1980-2006), *Athenea Digital*, vol. 18, N° 2, Barcelona. En Prensa.

_____(2016a), "Acá tiene la escuela: arréglese". La migración Qom (toba) y las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en la ciudad de Rosario, Santa Fe. Argentina (1990-2014), Tesis de doctorado, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

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

_____(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* Nº 2, 8 de octubre de 2015. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Corbetta, S. y C. Rosas (2017), "Hábitat urbano e indígenas migrantes. El caso de los qom en la ciudad de Rosario, Argentina". *Población & Sociedad. Revista de Ciencias Sociales*, vol 24, N°1, pág. 5-33, [en línea] http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/pys/article/view/8227.

Corbetta, S. (2012), "De cómo el Estado y la escuela procesan la diversidad y los sujetos expresan sus diferencias", en N. López (Comp.), *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*, Buenos Aires, IIPE–UNESCO.

Corbetta, S. y otros (2008), Políticas de equidad educativa en México. Análisis y Propuestas, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

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*: vol. 1989, Artículo 8. [en línea] https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8.

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

Del Pópolo, F., M. López y M. Acuña (2009), *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas*, Santiago de Chile, CEPAL y Organización Iberoamericana de la Juventud.

Del Pópolo, F., A. Oyarde y B. Ribotta (2007), "Indígenas urbanos en América Latina: algunos resultados censales y su relación con los Objetivos del Milenio", *Notas de Población*, Nro. 86. Santiago de Chile, CEPAL.

Diario Aysén (2017) [en línea] http://www.diarioaysen.cl/sitio/2017/07/11/la-interculturalidad-desde-la-primera-infancia/.

Díaz-Polanco, H. (2006), Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia. México, Siglo XXI.

Dietz, G. (2003), Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una aproximación antropológica, Granada, Editorial Universidad de Granada.

Diez, Ma. L. (2013), Repensando la interculturalidad en educación: aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático, *Política Educativa*, *XVIII* (51), 4-17.

_____(2004), Reflexiones en torno a la interculturalidad, *Cuadernos de Antropología Social*, N° 19, (191-213), Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Ferrão Candau, V. M. (2013), Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En Walsh, Catherine (ed.) *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.* Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala (145-161).

García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Gedisa.

García, J. y C. Walsh (2009), "Derechos, territorio ancestral y el pueblo afroesmeraldeño" [en línea] https://discriminacionracial.files.wordpress.com/2010/12/derechos-territorios-ancestrales-yel-pueblo-afroesmeraldec3b1o.pdf.

García Rincón, J. (2011), "La etnoeducación afro "Casa adentro": un modelo político pedagógico en el Pacífico colombiano", *Revista Pedagogía y Saberes*, Num.34, (ene-jun), 117-121 [en línea] http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/issue/view/97/showToc.

Gualdieri, B. (2004), "El lenguaje de las experiencias", en MECyT, *EIB en Argentina. Sistematización de experiencias*. MECyT, Buenos Aires (507-521).

Granda Merchán, S. (2009), "La educación intercultural para todos en el Ecuador ¿discurso o realidad?", en L. E. López (Ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (78). La Paz: Plural editores.

Hecht, A. C. (2013), "(In)definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina", *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, v.3, N° 1, p.185-211, jan./jun. 2013, Brasil, Universidad Federal de Santa Maria.

_____(2011), "Un análisis antropológico sobre la migración y el desplazamiento lingüístico entre hablantes de la lengua toba en Argentina", *Gazeta de Antropología*, 1(XXVII) (s/pp). España, Universidad de Granada. [en línea] http://www.ugr.es/~pwlac/G27_14AnaCarolina_Hecht.html.

_____(2007), "Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(29), 65-85, México, CREFAL - Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, [en línea] http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2007-1/exploraciones2.pdf.

La Gaceta Nº 54. Diario Oficial (2018), La Uruca, San José, Costa Rica, [en línea] https://www.imprentanacional.go.cr/pub/2018/03/22/COMP_22_03_2018.pdf

Lander, E (comp.) (2000), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO [en línea] http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/mignolo.rtf.

López, L. E. (Ed.) (2009), Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz, Plural editores.

_____(2006), "Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina", [en línea] http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130107.pdf.

_____(2004), Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena en América Latina. Panamá, UNICEF.

López, L.E. y W. Küper (1999), La educación intercultural bilingüe en América latina: balance y perspectivas, *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 20, 17-85.

Maggi, M. F. (2015), Un abordaje del diseño de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Cuestiones de Población y Sociedad*, 5(5) 41-57.

Magliano, M. J. (2015), Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. Revista Estudos Feministas [en línea] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38142136003.

Mato, D. y otros (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, Universidad Intercultural del Estado de Puebla.

Mato, D. (coord.) (2008), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Tendencias y experiencias en América Latina*, Caracas, 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).

Maya Angel, A. (2013), *El reto de la vida. Ecosistemas y cultura, una introducción al estudio del medio ambiente*, [en línea] https://www.rds.org.co/es/recursos/el-reto-de-la-vida-ecosistemas-y-cultura-una-introduccion-al-estudio-del-medio-ambiente.

Mendoza Donoso, L. (2015), "Educación intercultural en la primera infancia, estructura organizacional y metodología", en Sandra Meza et Marie-Noëlle Antoine (Coord.) *Synergies Chili Quand ombres et lumières se reflètent sur les sciences et les cultures*, (11), p. 77-93, Francia, GERFLINT [en línea] https://gerflint.fr/Base/Chili11/numero_complet.pdf.

Meneses Copete, Y. A. (2016), "La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994", Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 18(27), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Bogotá.

ME-UNESCO (Ministerio de Educación Nacional- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008), *VIII Congreso Latinoamericano de EIB*, Buenos Aires, Fondo de Naciones Unidas.

Moya, R. (2009), "La interculturalidad para todos en América Latina", en E. López (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía*, Perspectivas latinoamericanas, pág. 21-54, La Paz, Plural Editores.

Novaro, G. (2004), "Pueblos indígenas y escuela. Avances y obstáculos para el desarrollo de un enfoque intercultural", *EIB en Argentina. Sistematización de experiencias*, ME, Buenos Aires.

O´Donnell, G. (2010), *Democracia, agencia y Estado: teoría con intención comparativa* (pág. 183-184), Buenos Aires, Prometeo Libros.

_____(2008), Algunas reflexiones acerca de la democracia, el Estado y sus múltiples caras (pág.5), *XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Buenos Aires.

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

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

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

_____ (2015), Decenio internacional para los afrodescendientes 2015 – 2024. Reconocimiento, justicia e igualdad, [en línea] http://www.un.org/es/events/africandescentdecade/pdf/15-17877S_African%20Descent%20Booklet_WEB.pdf.

_____ (2009), "Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, James Anaya" (A/HRC/12/34), Consejo de Derechos Humanos.

_____ (2007), "Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas" (A/RES/61/295), Resolución aprobada por la Asamblea General, "Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos" [en línea] http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf.

_____ (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.

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

_____ (2017b), Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región, Santiago de Chile, Naciones Unidas.

_____ (2017c), *Reporte: Educación y habilidades para el siglo XXI.* Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, Buenos Aires, Argentina, 24 y 25 de enero 2017. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Quijano, A. (2000), "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,

Rangel, M. (2016), "Políticas públicas para afrodescendientes: marco institucional en el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú", serie Políticas Sociales, Nº 220 (LC/L.4275), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Requejo, I. (2001), "La 'pobreza' de vocabulario y la Autoría de la palabra y del pensamiento. Análisis desde la lingüística social", [en línea] http://www.adilq.com.ar/pobreza1.htm.

Restrepo, E. (2017), "Afrodescendientes y minería: Tradicionalidades, conflictos y luchas en el norte del Cauca, Colombia"**,** *Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology*, *14*(2), e142225. Epub December 07, 2017 [en línea] https://dx.doi.org/10.1590/1809-43412017v14n2p225}.

Rico, M. N. y D. Trucco (2014), Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro. Serie Políticas Sociales No. 190 Publicación de las Naciones Unidas (LC/L.3791), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Sierra Fonseca, R. (2017), "Derechos Humanos en los países del Triángulo Norte de Centroamérica. El caso de Honduras y su nueva agenda de exigibilidad en materia de derechos humanos" Tegucigalpa, Instituto Nacional Demócrata [en línea] https://www.ndi.org/sites/default/files/Derechos%20Humanos%20-%20El%20Caso%20de%20Honduras.pdf.

SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina) (2011), *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

_____ (2007), Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, Buenos Aires, IIPE-UNESCO, OEI.

Stefoni, C., F. Stang y A. Riedemann (2016), Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis, *Estudios Internacionales* 185, 153-182, Instituto de Estudios Internacionales - Universidad de Chile

Subirats, J. y otros (2008), *Análisis y Gestión de Políticas Públicas*, Vol. I y II. Barcelona, Ariel.

Treviño, E. y otros (2010), Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

Trucco, D. y P. Inostroza (2017), Las violencias en el espacio escolar. CEPAL UNICEF. Santiago de Chile, Naciones Unidas.

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

_____ (s/f), Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico, [en línea] http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2017), Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, [en línea] http://unesdoc.unesco.org /images/0025/002595/259592s.pdf.

_____ (2015), *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* [en línea] http://unesdoc.unesco.org/ images/0023/002326/232697s.pdf París, Ediciones UNESCO. }.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) - SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) (2017), *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena,* México. Ediciones UNESCO.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2017), Revitalización lingüística. Nidos bilingües. Documento conceptual. Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas IPELC. Bolivia, [en línea] https://www.unicef.org/bolivia/Edu_-_Guia_de_revitalizacion_nidos_linguisticos.pdf

_____(2009), Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, FUNPROEIB Andes [en línea] www.unicef.org/honduras/tomo_1_atlas.pdf.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) y Universidad Católica de Temuco (2013), Interculturas. *Región de La Araucanía. Instrumento para la medición de criterios interculturales en los programas que trabajan con infancia*, Santiago de Chile [en línea] http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/ doc_wp/WEB%20Interculturas%20final.pdf.

Wash, Catherine y Edizon León (2007), "Afro Andean Thought and Diasporic Ancestrality", en Marina Banchetti y Clevis Headley (edits.), *Shifting the Geography of Reason: Gender; Science, and Religion*, London, Cambridge Scholars.

Walsh, C. (2009), Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito, Ediciones Abya Ayala.

Wade, P. (2017), Estudios afrodescendientes en Latinoamérica: racismo y mestizaje, *Tabula Rassa* N° 27, julio de 2017, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia.

Yuni, J. (2008), Itinerarios de la educación intercultural bilingüe en Argentina. En Fidel Molina (Ed.*) Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural bilingüe* (pág. 146-172). Lleida: París.

Zapata Galindo, M., S. García Peter y J. Chan de Avila (orgs.) (2013), *La interseccionalidad en debate*, Berlín, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Universidad Libre, 2013.

Anexo

Cuadro A.1
América Latina (16 países): institucionalidad encargada de los asuntos indígenas, año de creación y dependencia jerárquica, 2017

País	Institución	Año de creación	Dependencia jerárquica
Argentina	Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI)	1985	Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Consejo Plurinacional para Vivir Bien en Armonía y Equilibrio con la Madre Tierra	2012	Ministerio de Medio Ambiente y Agua
	Viceministerio de Descolonización	2009	Ministerio de Culturas y Turismo
	Viceministerio de Interculturalidad	2009	Ministerio de Culturas y Turismo
	Viceministerio de Igualdad de Oportunidades	2012	Ministerio de Justicia
	Viceministerio de Autonomía	2009	Ministerio de Autonomías
	Viceministerio de Justicia Indígena Originario Campesina (VJIOC)	2009	Ministerio de Justicia
	Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo (UPIIP)	2010	Ministerio de Educación
	Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC)	2012	Ministerio de Educación
Brasil	Fundación Nacional del Indio (FUNAI)	1967	Ministerio de Justicia
Chile	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)	1993	Ministerio de Desarrollo Social
Colombia	Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías	2005	Ministerio del Interior
	Grupo de Asuntos Étnicos de la Dirección de Desarrollo Territorial Sostenible	2014	Departamento Nacional de Planeación
Costa Rica	Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI)	1973	Administración pública descentralizada
Ecuador	Consejo Nacional para la Igualdad de Pueblos y Nacionalidades	2012	Organismo de derecho público con autonomía administrativa, técnica, operativa y financiera
	Subsecretaría de Pueblos e Interculturalidad	2012	Secretaría Nacional de Gestión de la Política
	Fondo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (FODEPI)	2000	Entidad de derecho público con autonomía administrativa, operativa y financiera
El Salvador	Dirección Nacional de Patrimonio Cultural y Natural	2007	Departamento de Pueblos Indígenas de la Secretaría de Cultura de la Presidencia de la República

Cuadro A.1 (conclusión)

País	Institución	Año de creación	Dependencia jerárquica
Guatemala	Fondo de Desarrollo Indígena Guatemalteco (FODIGUA)	1994	Presidencia de la República
	Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo contra los Pueblos Indígenas en Guatemala (CODISRA)	2002	Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social
	Defensoría de la Mujer Indígena	1999	Secretaría de la Presidencia
	Gabinete de Pueblos Indígenas e Interculturalidad	2014	Presidente de la República, vicepresidente y varios ministerios
Honduras	Dirección General para el Desarrollo Integral de los Pueblos Indígenas y Afro hondureños (DINAFROH) (Ex SEDINAFROH)	2010	Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social
México	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)	2003	Presidencia de la República
	Comisión para el Diálogo con los Pueblos Indígenas de México (CPDPIM)	2013	Secretaría de Gobernación
	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)	2003	Organismo descentralizado de la administración pública federal
Nicaragua	Comisión Permanente de Asuntos Étnicos, Regímenes Autonómicos y Comunidades Indígenas	2015	Asamblea Nacional de la República de Nicaragua
Panamá	Dirección General de Política Indígena	2013	Desarrollo Social y Gobernabilidad del Ministerio de Gobierno
	Red de Políticas Públicas Indígenas	2012	Ministerio de la Presidencia
	Viceministerio de Asuntos Indígenas	2013	Ministerio de Gobierno
	Dirección de Asuntos Sanitarios Indígenas	2011	Ministerio de Salud
Paraguay	Instituto Paraguayo del Indígena / Centro de Atención al Indígena (CENADI)	1981	Presidencia de la República
Perú	Viceministerio de Interculturalidad	2010	Ministerio de Cultura
Venezuela (República Bolivariana de)	Ministerio del Poder Popular para los Pueblos Indígenas	2007	Presidencia de la República

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), "Mujeres indígenas en América Latina. Dinámicas demográficas y sociales en el marco de los derechos humanos", *Documento de Proyecto* (LC/W.558), Santiago, 2013 y datos actualizados a 2017.

Cuadro A.2
América Latina (19 países): la referencia a la EIB o término asociado, el destinatario que identifica, el reconocimiento de lenguas y la pluriculturalidad en las constituciones latinoamericanas, 2018

País	Referencia a la EIB (o término asociado)	Destinatario	Posición de las lenguas indígenas con respecto al idioma oficial	Pluriculturalidad
Argentina	Educación bilingüe e intercultural (Art. 17)	Pueblos indígenas	No figura	Garantizar el respeto a su identidad (Art. 75.Inc. 17).
Brasil	No figura	Comunidades Indígenas	La enseñanza fundamental regular será impartida en lengua portuguesa y se asegurará, también, a las comunidades indígenas el uso de sus lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje (Art. 12. Inc.2.1).	El Estado garantizará a todos el pleno ejercicio de los derechos culturales y el acceso a las fuentes de la cultura nacional, y apoyará e incentivará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales (Art. 215). El Estado protegerá las manifestaciones de las culturas populares, indígenas y afrobrasileñas y las de otros grupos participantes en el proceso de civilización nacional (Art. 215. Inc. 1).
Bolivia (Estado Plurinacional de)	La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Art. 78. Inc. II). La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social (Art.91.II). La formación de docentes será única, fiscal, gratuita, intracultural, intercultural, plurilingüe, científica y productiva, y se desarrollará con compromiso social y vocación de servicio (Art.96).	Pueblos indígenas, originarios y campesinos, afrobolivianos. La educación contribuirá al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado (Art.80. II). Las universidades públicas, en el marco de sus estatutos, establecerán programas de desconcentración académica y de interculturalidad, de acuerdo con las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena originario campesinos. El Estado, en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales, asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades (Art.93.IV-V).	Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeñotrinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco (Art. 5, 1). Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos (Art. 95.II).	Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país (Art. 1). La nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígena originario campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano (Art. 3). (...) fomentar el respeto mutuo y el diálogo intracultural, intercultural y plurilingüe (Art.9). El pueblo afroboliviano goza, en todo lo que corresponda, de los derechos económicos, sociales, políticos y culturales reconocidos en la Constitución para las naciones y pueblos indígena originario campesinos (Art.32). La diversidad cultural constituye la base esencial del Estado Plurinacional Comunitario. La interculturalidad es el instrumento para la cohesión y la convivencia armónica y equilibrada entre todos los pueblos y naciones. La interculturalidad tendrá lugar con respeto a las diferencias y en igualdad de condiciones. II. El Estado asumirá como fortaleza la existencia de culturas indígena originario campesinas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones. III. Será responsabilidad fundamental del Estado preservar, desarrollar, proteger y difundir las culturas existentes en el país (Art. 98. I-III). El Estado protegerá los saberes y los conocimientos mediante el registro de la propiedad intelectual que salvaguarde los derechos intangibles de las naciones y pueblos indígena originario campesinas y las comunidades interculturales y afrobolivianas (Art. 100. Inc. II).

Cuadro A.2 (continuación)

País	Referencia a la EIB (o término asociado)	Destinatario	Posición de las lenguas indígenas con respecto al idioma oficial	Pluriculturalidad
Chile	No figura	No figura	No figura	No figura
Colombia	El derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural (Art.68).	Grupos étnicos (Art. 68).	El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (Art. 10).	El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana (Art 7). La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país (Art.70).
Costa Rica	No figura	No figura	El español es el idioma oficial de la Nación. No obstante, el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales (Art. 76) (Así modificado por la Ley N° 7878 del 27 de mayo de 1999).	Costa Rica es una República democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural (Art. 1. Reformado el artículo 1 por la Ley N° 9305 del 24 de agosto de 2015, publicada en la Gaceta N° 191 del 01 de octubre de 2015).
Cuba	No figura	No figura	No figura	El Estado defiende la identidad de la cultura cubana y vela por la conservación del patrimonio cultural y la riqueza artística e histórica de la nación. Protege los monumentos nacionales y los lugares notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico (Art. 39.ch.5).
Ecuador	Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe con criterios de calidad desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje (Art. 54.14). Conforme a la diversidad del país (Art.68).	Comunidades, pueblos y nacionalidades.	El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservacióny uso (Art. 2).	El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada (Art. 1). Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible (Art.56). Se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos (Art.57) (...) Mantener, recuperar, proteger, desarrollar y preservar su patrimonio cultural e histórico como parte indivisible del patrimonio del Ecuador. El Estado proveerá los recursos para el efecto (Art. 57.13). Los pueblos ancestrales, indígenas, afroecuatorianos y montubios podrán constituir circunscripciones territoriales para la preservación de su cultura. La ley regulará su conformación (Art. 60).

Cuadro A.2 (continuación)

País	Referencia a la EIB (o término asociado)	Destinatario	Posición de las lenguas indígenas con respecto al idioma oficial	Pluriculturalidad
El Salvador	No figura	No figura	El idioma oficial de El Salvador es el castellano. El gobierno está obligado a velar por su conservación y enseñanza. Las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural y serán objetode preservación, difusión y respeto (Art. 62).	La riqueza artística, histórica y arqueológica del país forma parte del tesoro cultural salvadoreño, el cual queda bajo la salvaguarda del Estado y sujeto a leyes especiales para su conservación (Art.63).
Guatemala	Sistema educativo y enseñanza bilingüe. La administración del sistema educativo deberá ser descentralizado y regionalizado. En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe (...) (Art.76).	Indígenas (Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya (Art.66).	El idioma oficial de Guatemala es el español. Las lenguas vernáculas, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (Art 143).	Se reconoce el derecho de las personas y de las comunidades a su identidad cultural de acuerdo con sus valores, su lengua y sus costumbres (Art .58). Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos (Art. 66).
Honduras	No figura	No figura en el capítulo educativo de la carta magna, aunque refiere que: "Es deber del Estado dictar medidas de protección de los derechos e intereses de las comunidades indígenas existentes en el país, especialmente de las tierras y bosques donde estuvieren asentadas" (Art. 346).	No figura	El Estado preservará y estimulará las culturas nativas, así como las genuinas expresiones del folclore nacional, el arte popular y las artesanías (Art. 173).
México	Educación bilingüe e intercultural (Art.2.B.II).	Estudiantes indígenas/ Comunidades indígenas	Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad (Art. 2. A.IV). El titular del Poder Ejecutivo Federal dispondrá que el texto íntegro de la exposición de motivos y del cuerpo normativo del presente decreto, se traduzca a las lenguas de los pueblos indígenas del país y ordenará su difusión en sus comunidades (Art.4).	La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas (Art. 2).

Cuadro A.2 (continuación)

País	Referencia a la EIB (o término asociado)	Destinatario	Posición de las lenguas indígenas con respecto al idioma oficial	Pluriculturalidad
Nicaragua	Educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo con la ley (Art.121).	Pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica (a)	El español es el idioma oficial del Estado. Las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley (Art. 11). Las comunidades de la Costa Caribe tienen derecho a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura. El desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. El Estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos (Art.90). La presente Constitución será ampliamente divulgada en el idioma oficial del país; de igual manera será divulgada en las lenguas de las comunidades de la Costa Caribe (Art. 197).	(...) el reconocimiento a los pueblos originarios y afrodescendientes de su propia identidad dentro de un Estado unitario e indivisible, el reconocimiento a las distintas formas de propiedad, la libre cooperación internacional, el respeto a la libre autodeterminación de los pueblos(...) El Estado reconoce la existencia de los pueblos originarios y afrodescendientes, que gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución y en especial, los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales; así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute, todo de conformidad con la Ley. Para las comunidades de la Costa Caribe se establece el régimen de autonomía en la presente Constitución (Art.5). Es deber del Estado promover el rescate, desarrollo y fortalecimiento de la cultura nacional, sustentada en la participación creativa del pueblo. El Estado apoyará la cultura nacional en todas sus expresiones, sean de carácter colectivo o de creadores individuales (Art. 126). Las comunidades de la Costa Caribe tienen el derecho inalienable de vivir y desarrollarse bajo la forma de organización político-administrativa, social y cultural que corresponde a sus tradiciones históricas y culturales (...). Asimismo, garantiza la preservación de sus culturas y lenguas, religiones y costumbres (Art. 180).
Panamá	No refiere expresamente. El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas, ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana (Art.108).	Grupos/comunidades indígenas	Las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas (Art. 88).	El Estado reconoce que las tradiciones folclóricas constituyen parte medular de la cultura nacional y, por tanto, promoverá su estudio, conservación y divulgación, estableciendo su primacía sobre manifestaciones o tendencias que la adulteren (Art. 87). El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de sus culturas y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas, así como la promoción del desarrollo integral de dichos grupos humanos (Art.90).
Paraguay	No refiere explícitamente a la EIB. DE LA EDUCACIÓN Y LA ASISTENCIA. El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal (Art. 66).	Pueblos indígenas	DE LA ENSEÑANZA EN LENGUA MATERNA. La enseñanza en los comienzos del proceso escolar se realizará en la lengua oficial materna del educando. Se instruirá asimismo en el conocimiento y en el empleo de ambos idiomas oficiales de la República. En el caso de las minorías étnicas cuya lengua materna no sea el guaraní, se podrá elegir uno de los dos idiomas oficiales (Art. 77). El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación (Art.140).	El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe (Art.140). Se atenderá, además, a su defensa contra la regresión demográfica, la depredación de su hábitat, la contaminación ambiental, la explotación económica y la alienación cultural (Art. 66).

Cuadro A.2 (conclusión)

País	Referencia a la EIB (o término asociado)	Destinatario	Posición de las lenguas indígenas con respecto al idioma oficial	Pluriculturalidad
Perú	Educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona (Art. 17).	Comunidades campesinas, nativas y pueblos originarios.	Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley (Art.48).	Toda persona tiene derecho: a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación (Art. 2.19). El Estado. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional (Art. 17). El Estado respeta la identidad cultural de las Comunidades Campesinas y Nativas (Art. 89).
República Dominicana	No figura	No figura	No figura	Toda persona tiene derecho a participar y actuar con libertad y sin censura en la vida cultural de la Nación, al pleno acceso y disfrute de los bienes y servicios culturales, de los avances científicos y de la producción artística y literaria. El Estado protegerá los intereses morales y materiales sobre las obras de autores e inventores. En consecuencia: Garantizará la libertad de expresión y la creación cultural, así como el acceso a la cultura en igualdad de oportunidades y promoverá la diversidad cultural, la cooperación y el intercambio entre naciones (Art. 64.2).
Uruguay	No figura	No figura	No figura	No figura
Venezuela (República Bolivariana de)	Modalidad de un régimen de educación intercultural bilingüe (Cap.VIII de los pueblos indígenas). Derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe (Art.121).	Pueblos indígenas	El idioma oficial es el castellano. Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad (Art. 9). Las lenguas indígenas tienen un valor primordial en sí mismas por ser el máximo instrumento intelectual de los pueblos que las usan, el más completo inventario de su cultura y la mejor imagen de su vida inmateria y espiritual (Cap.VIII de los pueblos indígenas	(...) refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado (Preámbulo). [el reconocimiento de los pueblos indígenas] implica un profundo cambio de perspectiva política y cultural que reorienta la conducción del Estado venezolano, al reconocer su carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe (Art.45). Las culturas populares constitutivas de la venezolanidad gozan de atención especial, reconociéndose y respetándose la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas (Art. 100). Los pueblos indígenas, como culturas de raíces ancestrales, forman parte de la Nación, del Estado y del pueblo venezolano como único, soberano e indivisible. De conformidad con esta Constitución tienen el deber de salvaguardar la integridad y la soberanía nacional (Art. 126).

Fuente: SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina) (2011), La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes, págs. 148-151. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, con actualizaciones y adecuaciones propias.

[a] Incluye a miskitos, creoles, mestizos, mayangnas, ramas y garífunas.

Cuadro A.3
América Latina (19 países): la educación intercultural en la legislación nacional, 2018

País	Definición de educación intercultural y/o educación intercultural como enfoque	Uso de lenguas	Mención de pueblos indígenas como destinatarios	Mención de poblaciones afrodescendientes como destinatarios
Argentina	La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas (Art. 52).	Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua.	Mención expresa	No menciona
Bolivia (Estado Plurinacional de)	La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Art. 1,6).	Se establece el "potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas" (Art. 3. Inc. 8). La educación debe iniciarse en la lengua materna, y su uso es una necesidad pedagógica en todos los aspectos de su formación (Art. 7)[a]. Se crea el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas como entidad descentralizada del Ministerio de Educación, que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural. El Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas, creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas, los mismos que serán financiados y sostenidos por las entidades territoriales autónomas (Art. 88. 1 y 2).	Mención expresa	Mención expresa
Brasil	Desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas (Art. 78,1 y 2).	O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Art. 32,3).	Mención expresa	Mención expresa pero limitada a inclusión de contenidos de historia y cultura, no de la lengua.

Cuadro A.3 (continuación)

País	Definición de educación intercultural y/o educación intercultural como enfoque	Uso de lenguas	Mención de pueblos indígenas como destinatarios	Mención de poblaciones afrodescendientes como destinatarios
Chile	La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad (Art. 23).	En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen (Art. 28, m).	Mención expresa	No menciona
Colombia	Definición de etnoeducación. Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (Art. 55). La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad (Art. 56).	El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura (Art.21). En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c) del artículo 21 de la presente Ley (Art. 57).	Mención expresa	No hay mención expresa, pero existe la Ley 70/1993
Costa Rica	No menciona expresamente. Sin embargo, se sostiene que: “El Consejo Superior de Educación autorizará los planes de estudio y los programas de enseñanza para los diversos niveles y tipos de educación. Esos planes y programas serán flexibles y variarán conforme lo indiquen las condiciones y necesidades del país (...). Las necesidades e intereses psicobiológicos y sociales de los alumnos en una sociedad caracterizada por ser multiétnica y pluricultural, hacia la búsqueda de relaciones de interculturalidad” (Art.9. Inc. b).	Se deberá estimular y fomentar en los educandos el aprecio por (...) la diversidad lingüística, multiétnica y pluricultural de nuestro país.	No menciona	No menciona

Cuadro A.3 (continuación)

País	Definición de educación intercultural y/o educación intercultural como enfoque	Uso de lenguas	Mención de pueblos indígenas como destinatarios	Mención de poblaciones afrodescendientes como destinatarios
Cuba	No menciona	No menciona	No menciona	No menciona
Ecuador	El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) es parte sustancial del Sistema Nacional de Educación, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, de manera desconcentrada y con respeto a los derechos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas. El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe comprende el conjunto articulado de todas las políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa desde el nivel comunitario, circuitos educativos, distrital y zonal, que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales (Art. 77).	El desarrollo, fortalecimiento y promoción de los idiomas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador (Art. 3, s). Asegurar una educación con pertinencia cultural para los pueblos y nacionalidades, en su propia lengua y respetando sus derechos. Fortalecer la práctica, mantenimiento y desarrollo de los idiomas de los pueblos y nacionalidades (Art. 6, k).	Mención expresa	No hay mención expresa
El Salvador	No menciona	No menciona	No menciona	No menciona
Guatemala	La Educación Bilingüe responde a las características, necesidades e intereses del país, en lugares conformados por diversos grupos étnicos y lingüísticos y se lleva a cabo a través de programas en los subsistemas de educación escolar y educación extraescolar o paralela (Art.56). La Educación Bilingüe se realiza para afirmar y fortalecer la identidad y los valores culturales de las comunidades lingüísticas (Art. 57).	La educación en las lenguas vernáculas de las zonas de población indígena será preeminente en cualesquiera de los niveles y áreas de estudio (Art. 58). La presente ley y su reglamento será traducida y difundida por lo menos en los cuatro niveles y áreas de estudio (Art. 58).	Mención expresa	No menciona

Cuadro A.3 (continuación)

País	Definición de educación intercultural y/o educación intercultural como enfoque	Uso de lenguas	Mención de pueblos indígenas como destinatarios	Mención de poblaciones afrodescendientes como destinatarios
Honduras	Para dar respuesta a requerimientos específicos de formación, la "educación para pueblos indígenas y afro-hondureños" es una modalidad de educación en el sistema hondureño. Se la define como "la educación que ofrece el Sistema Nacional de Educación con base al reconocimiento pleno del carácter multilingüe y pluricultural de la Nación. Contribuye a preservar y fortalecer la lengua, la cosmovisión e identidad de los pueblos indígenas y afro-hondureños. El Estado se obliga a aplicar la normativa de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)" (Art. 27, 3). Se define a la "Multiculturalidad y a la Interculturalidad" como "reconocer, respetar y estimular las diferentes idiosincrasias e identidades culturales y étnicas del país, su diversidad lingüística, sus prácticas y costumbres; asume (sic) como riqueza esa diversidad y promueve la integración del conocimiento mutuo y la convivencia armónica de los pueblos que conforman la sociedad hondureña, preservando sus lenguas y promoviendo reconocimiento del desarrollo y la práctica de las mismas (Art. 13). La multiculturalidad e interculturalidad hacen a la calidad de la educación y son parte de los logros pretendidos.	Cuando define el alcance de la equidad y la inclusión menciona la diversidad lingüística, la cual el Estado debe asegurar como parte de los logros pretendidos en materia de calidad de la educación (Art. 13). "El curriculum nacional debe incorporar en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación desde el nivel pre-básico, al menos: la enseñanza del idioma inglés, enseñanza en sus lenguas maternas a los pueblos afrohondureños (...) Para el cumplimiento de esta obligación, la Secretaría de Estado (...) debe implementar programas de forma ordenada y progresiva" (Art. 60).	Mención expresa	Mención expresa
México	Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español. La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (Art.38).	Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español (Art. 7, IV). La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios (Art.38).	Mención expresa	No menciona

Cuadro A.3 (continuación)

País	Definición de educación intercultural y/o educación intercultural como enfoque	Uso de lenguas	Mención de pueblos indígenas como destinatarios	Mención de poblaciones afrodescendientes como destinatarios
Nicaragua	Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna y el estudio del español como idioma nacional (Considerando VIII). La educación en las Regiones Autónomas a todos los niveles y modalidades es intercultural y bilingüe (Art. 4, j). Es un modelo educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural.	Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna y el estudio del español como idioma nacional (Considerando VIII).	Mención expresa	Mención expresa
Panamá	La educación de las comunidades indígenas se enmarca en los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural (Art. 4-C). El Estado garantizará la ejecución de programas especiales con metodología bilingüe intercultural para la educación del adulto indígena, con el objeto de que éste logre la reafirmación de su identidad étnica cultural y mejore condición y nivel de vida (Art. 251).	Se considerarán las lenguas vernáculas como parte del patrimonio cultural (Art. 80). El Ministerio de Educación garantizará que el personal docente y administrativo que ejerza funciones en las comunidades indígenas tenga una formación bilingüe, con dominio del español y de la lengua indígena de la región (Art. 275).	Mención expresa	No menciona
Paraguay	Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que poseen su propia cultura, su lengua y sus tradiciones y que integran la nacionalidad paraguaya (Art. 11, e). La educación de los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley (Art. 77). La educación en los grupos étnicos tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, e integración en la sociedad paraguaya, respetando sus valores culturales (Art. 78). En el año 2007 se sanciona la ley 3231 que crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena en el Ministerio de Educación y Cultura.	Son fines del sistema educativo nacional: la formación en el dominio de las dos lenguas oficiales (Art. 9, c). Son fines del sistema educativo nacional el conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional (Art.9, d). La enseñanza se realizará en la lengua oficial materna del educando desde los comienzos del proceso escolar o desde el primer grado. La otra lengua oficial se enseñará también desde el inicio de la educación escolar con el tratamiento didáctico propio de una segunda lengua (Art. 31).	Mención expresa	No menciona

Cuadro A.3 (conclusión)

País	Definición de educación intercultural y/o educación intercultural como enfoque	Uso de lenguas	Mención de pueblos indígenas como destinatarios	Mención de poblaciones afrodescendientes como destinatarios
Perú	La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo. c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas. e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica. (Art. 20). Para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje (Art.10).[c]	La Educación Bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo[b]: b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras. e) Preserva las lenguasde los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica (Art. 20, b,e).	Mención expresa	No menciona
República Dominicana	No menciona	No menciona	No menciona	No menciona
Uruguay	No menciona	No menciona	No menciona	No menciona
Venezuela (República Bolivariana de)	La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo y crea condiciones para su libre acceso a través de programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena hasta el subsistema de educación básica. La educación intercultural bilingüe se regirá por una ley especial que desarrollará el diseño curricular, el calendario escolar, los materiales didácticos, la formación y pertinencia de los y las docentes correspondientes a esta modalidad (Art.27).	El uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, salvo en la modalidad de la educación intercultural bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de los idiomas indígenas y del castellano (Art. 6,h).	Mención expresa	Mención expresa

Fuente: SITEAL (Sistema de Tendencias Educativas de América Latina) (2011), *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*, págs. 148-151. Buenos Aires, IIPE-UNESCO, con actualizaciones y adecuaciones propias.

Nota: Observaciones: se detalla la información de la normativa vigente en cada país (ver cuadro 14).

[a] Además, en la legislación está contemplada la posibilidad de diseñar currículos regionalizados a través de un proceso participativo de las personas afrobolivianas con la incorporación de las características socioculturales y lingüísticas que forman su identidad (CEPAL, 2017a, pág. 125).

[b] Si bien en el Perú se define la oferta de Educación Bilingüe Intercultural para todo el sistema educativo, lo hace a los fines de alcanzar a toda la población indígena en todas las escuelas del país. Esto no significa que la educación intercultural sea transversal y llegue al componente no afrodescendiente ni indígena que asiste al resto de las escuelas.

[c] Cuando refiere al enfoque intercultural asimila éste al reconocimiento de la diversidad cultural, étnica y lingüística riqueza cultural del país (Art. 8. Inc. f).

Cuadro A.4
América Latina (18 países): institucionalidades, planes, programas e iniciativas educativas destinados a pueblos indígenas, poblaciones afrodescendientes y población en general, 2018

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Argentina	Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Aborigen	Pueblos indígenas	Ministerio de Desarrollo Social	Territorial y nacional	Todos
	Programa de Mejoramiento de la Educación Rural. Ex Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el Sistema Educativo Nacional	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Preescolar, primario y secundario
	Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco	Provincial	Superior
	Instituto Nacional de Asuntos Indígenas	Pueblos indígenas	Ministerio de Desarrollo Social	Nacional	No se especifica
	Guía temática. Hacia un Plan Nacional Contra la Discriminación. Creación posterior del Consejo Federal de Políticas Públicas Antidiscriminatorias Afrodescendientes	Población afrodescendiente	Instituto Nacional Contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI). Ministerio de Desarrollo Social	Nacional	No se especifica
	Consejo Educativo Autónomos de Pueblos Indígenas (CEAPI)	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor) Ministerio de Educación	Nacional	Distintos niveles, modalidades y ciclos del Sistema Educativo
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Políticas de Desarrollo Infantil	Niños, adolescentes y jóvenes menores de 19 años	Ministerio de Planificación del Desarrollo	Nacional	Preescolar, primario y secundario
	Plan Plurinacional de Protección y Desarrollo Integral de la Infancia, Niñez y Adolescencia	Niños, adolescentes y jóvenes menores de 19 años	Ministerio de Justicia	Nacional	Preescolar, primario y secundario
	Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor). Ministerio de Educación	Nacional, con distinción por pueblo indígena	Todos
	Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco	Pueblos indígenas	Secretaría Nacional de Educación y Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generacionales	Oriente y Chaco	Superior
	Universidad Indígena y Originaria	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Departamentos de La Paz, Cochabamba y Chuquisaca	Superior
	Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüismo	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Todos
	Instituto Pluricultural de Estudio de Lenguas y Culturas	Pueblos indígenas y Poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Educación	Nacional	Superior. Investigación
	Consejo de Participación Social Comunitario	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	No aplica
	Consejo Educativo del Pueblo Afroboliviano	Poblaciones afrodescendientes	(Miembro Asesor). Asesor del Ministerio de Educación	Nacional	No aplica
	Currículo regionalizado del Pueblo Afroboliviano	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Educación	Nacional	Primario y secundario
	Documento de Trabajo Pueblos Indígena Originario Campesinos y Afrobolivianos	Pueblo indígena, campesinos y poblaciones afrodescendientes	5to Encuentro Pedagógico. Sistema Educativo Plurinacional	Nacional	Todos

Cuadro A.4 (continuación)

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Brasil	Programa de Diversidad en la Universidad creado mediante la Ley N° 10558	Poblaciones vulnerables. Total Población	Ministerio de Educación	Nacional	Superior
	Programa de Apoyo a la Formación Superior y de Licenciaturas Interculturales Indígenas	Población total	Ministerio de Educación	Nacional	Superior
	Programa Conexiones y Saberes: Diálogos entre la Universidad y las Comunidades Populares	Universitarios y poblaciones vulnerables. Total Población	Ministerio de Educación	Nacional	Superior
	Programa de Formación Continua de Profesores en Educación Escolar Indígena	Población total	Ministerio de Educación	Municipal y nacional	Superior
	Comisión Especial para Formación Superior Indígena	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor). Ministerio de Educación	Nacional	Superior
	Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor). Ministerio de Educación	Nacional	Primario y Secundario
Chile	Programa de Educación Intercultural de la JUNJI. Experiencias Educativas Significativas en la Perspectiva Intercultural	Alumnos de jardines de infantes	Ministerio de Educación. Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)	Nacional	Preescolar
	Chile Crece contigo	Desde la gestación a los 4 años de edad	Ministerio de Desarrollo Social	Nacional	Preescolar
	Programa de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Primario
	Unidad de Cultura y Educación	Pueblos indígenas	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) Ministerio de Desarrollo Social	Nacional	Superior
Colombia	Programa Especial para la Admisión de Bachilleres Miembros de las Comunidades Indígenas	Estudiantes de pueblos indígenas	Ministerio de Educación Nacional	Nacional	Superior
	Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos Indígenas	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor). Ministerio de Educación Nacional	Nacional	Todos
	Consejo Regional Indígena del Cauca	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor) Ministerio de Educación. Región Cauca	Regional	Todos
	Comisión Pedagógica de Comunidades Negras	Poblaciones afrodescendientes	(Miembro Asesor). Ministerio de Educación Nacional	Nacional	No se especifica
	Programa Nacional de etnoeducación	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Educación Nacional	Nacional	Inicial, primario y secundario. Se integran planes de tránsito de jóvenes hacia mayores niveles educativos
	Cátedra de Estudios Afrocolombianos	Población total	Ministerio de Educación Nacional	Nacional	Todos los niveles. Con énfasis en primario y secundario
	Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella	Población total con énfasis en población afrodescendiente	Secretaria de Educación departamental	Montes de María, Caribe continental colombiano	Superior
	Fondo Especial de Créditos Educativo	Población afrodescendiente	Ministerio de Educación Nacional y otras agencias del Gobierno de Colombia	Nacional	Superior

Cuadro A.4 (continuación)

País	Institucionalidades y programas	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Costa Rica	Programa Entreculturas	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Educación Pública	Nacional	No se especifica
	Programa Etnoeducación en el Plan Nacional de Desarrollo	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	(Miembro Asesor). Comisión Nacional de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación Pública, y Ministerio de Cultura y Juventud	Nacional	No se especifica
	"Casas de la Alegría". Programa Conjunto para mejorar la Seguridad Humana de Migrantes Temporales Ngabe y Buglé en Costa Rica y Panamá	Pueblos indígenas Ngabe y Buglé de Panamá en Costa Rica. Primera Infancia	Ministerio de Desarrollo Humano e Inclusión Social	Transfronterizo (Costa Rica-Panamá)	No especifica nivel educativo. Refiere a primera infancia
	Comisión Nacional de Estudios Afrocostarricense	Poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Educación Pública, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes	Nacional	No se especifica
	Plan Nacional para Asuntos de la Afrodescendencia (2015-2018)	Poblaciones afrodescendientes	Comisionado Presidencial para Asuntos de la Afrodescendencia	Nacional	No se especifica
	Subsistema de Educación Indígena. Unidad de Coordinación del Subsistema de Educación Indígena. Departamento de Educación Intercultural	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular del Ministerio de Educación Pública	Territorios indígenas reconocidos	Todos
	Departamento de Educación Intercultural	Población total	Ministerio de Educación Pública. Dirección de Desarrollo Curricular	Nacional	No se especifica

Cuadro A.4 (continuación)

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Ecuador	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	Población total	Ministerio de Educación	Nacional	Todos
	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Todos
	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi"	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Distrito Metropolitano	Superior
	Subsecretaría para el Diálogo Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	No se especifica
	Coordinación de Saberes Ancestrales	Población total	Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación	Nacional	Investigación
	Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales de los Pueblos y Nacionalidades	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación. Adscripto a la Universidad Nacional de Educación del Ecuador	Nacional	Superior. Investigación
	Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (Programa de educación para la interculturalidad y Programa de fomento y acceso a la educación secundaria y superior)	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Ministerios de Coordinación de Patrimonio y de Relaciones Laborales, junto a las Secretarías de Comunicación y de Pueblos, Participación Ciudadana y Movimientos Sociales	Nacional	Primaria, secundaria y superior (no se especifica inicial)
El Salvador	Evaluación Social y Plan para los Pueblos Indígenas, Proyecto Mejoramiento de la Calidad Educativa en El Salvador	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Municipio de Izalco	No se especifica
	Gerencia de Arte y Cultura, Recreación y Deporte	Población total	Ministerio de Educación	Municipio de Izalco	No se especifica
Guatemala	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Todos
	Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Todos

Cuadro A.4 (continuación)

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Honduras	Plan para los Pueblos Indígenas y Afrohondureños	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Secretaría de Educación	Nacional	Todos
	Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe (DIGEIM). Anteriormente, era el Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afroantillanas de Honduras (PRONEEAAH)	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Secretaría de Educación	Nacional	No se especifica
	Dirección General de Educación Intercultural Multilingüe (DIGEIM)	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Secretaria de Educación	Nacional	Escolar y extraescolar
	Dirección Nacional para Pueblos Indígenas y Afrohondureños	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Secretaría de Desarrollo e Inclusión Social	Nacional	No se especifica
México	Proyecto Uantakua	Profesores y alumnos indígenas	Secretaría de Educación Pública	Nacional	No se especifica
	Bachillerato Intercultural	Estudiantes indígenas	Secretaría de Educación Pública	Tabasco, Chiapas y Tlaxcala	Secundario
	Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural	Niños indígenas de 6 a 14 años	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Primario
	Estrategia de Fortalecimiento de la Gestión para la Calidad de la Educación Indígena	Alumnos indígenas de educación básica	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Primario
	Programa Nacional de Población, Estrategia orientada a fortalecer los esfuerzos de información, educación y comunicación en la población	Población total	Secretaría General del Consejo de Población	Nacional	Todos
	Programa de Revitalización, Fortalecimiento y Desarrollo de las Lenguas Indígenas	Pueblos indígenas	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Todos
	Guía para la acción pública y para la promoción de igualdad e inclusión de la población afrodescendiente en México	Poblaciones afrodescendientes	Movimiento Nacional por la Diversidad Cultural en México. Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación	Nacional	Todos
	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas	Pueblos indígenas	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Primario
	Dirección General de Educación Indígena	Pueblos indígenas	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Primario
	Universidad Intercultural	Alumnos universitarios	Secretaría de Educación Pública	Nacional	Todos
	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe	Pueblos indígenas	Dirección General de Educación Indígena. Secretaría de Educación Pública	Nacional	Media, superior e investigación (no especifica otros niveles)
	Programa de Apoyo a la Educación Indígena	Pueblos indígenas	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Poder Ejecutivo	Nacional	Todos

Cuadro A.4 (continuación)

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Nicaragua	Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR)	Comunidades étnicas de la Costa del Caribe	Ministerio de Educación	Regiones Autónomas de la Costa del Caribe	Todos
	Plan de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (PPIA)	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Educación	Nacional	Preescolar, primaria hasta primer ciclo de la secundaria
Panamá	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	No se especifica
	Hacia una Educación Enfocada en la Diversidad e Interculturalidad para vivir en Armonía	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Todos
	Unidad de Coordinación Técnica para la Ejecución de los Programas Especiales en las Áreas Indígenas	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	No se especifica
	Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	No se especifica
	Plan para la Inclusión Plena de la Etnia Negra Panameña	Población afrodescendiente	Comisión Especial para el Establecimiento de una Política Gubernamental para la Inclusión Plena de la Etnia Negra Panameña, Consejo Nacional de la Etnia Negra, Ministerio de la Presidencia	Nacional	No se especifica
	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Primario y secundario
Paraguay	Dirección General de Educación Escolar Indígena	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación y Cultura	Nacional	Primario y secundario
	Plan Educativo Plurilingüe desde los pueblos indígenas en el Paraguay 2013-2018	Pueblos indígenas	Ministerio de Educación, Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI)	Nacional	Todos

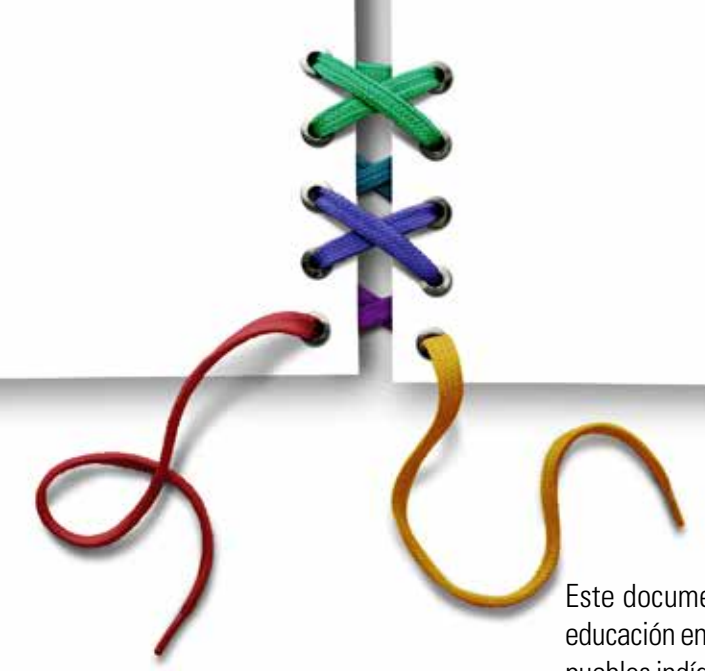
Cuadro A.4 (continuación)

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
Perú	Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas y originarios del Perú. Lo cual podría comprender a afroperuanos. En los considerandos cita al Decreto Supremo Nro. 003-2015-MC que influye a "población afroperuanos"	Ministerio de Educación como ente rector del sector educación, conjuntamente con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) son los responsables del desarrollo de una Educación Intercultural (EI)	Nacional/Regional/ Local	No especifica expresamente
	Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural (Decreto Supremo Nro. 003-2015-MC)	Pueblos indígenas y "la población afroperuana" (textual)	Ministerio de Cultura, a través del Viceministerio de Interculturalidad	Nacional	No especifica expresamente. Refiere a alianzas estratégicas para instituciones públicas y privadas orientadas a lograr objetivos comunes.
	Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad	Población total	Ministerio de Educación	Nacional	Primario
	Dirección de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural. Ministerio de Educación.	Nacional	Todos
	Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor). Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural	Nacional	No se especifica
	Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)	Pueblos indígenas	Asociación Interétnica de la Selva Peruana-Ministerio de Educación	Región de la Selva Peruana	Superior. Investigación

Cuadro A.4 (conclusión)

País	Institucionalidades, programas y planes	Destinatarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
República Dominicana	Centro de Recursos para la Atención de la diversidad	Población total. Estudiantes en general y muy especialmente quienes presentan necesidades educativas especiales	Ministerio de Educación	Santo Domingo. Regional	Inicial, primario y secundario
Venezuela (República Bolivariana de)	Consejo Nacional de Educación, Cultura e Idiomas Indígenas	Pueblos indígenas	(Miembro Asesor). Ministerio de Educación, Cultura y Deportes	Nacional	No se especifica
	Programa Educativo con el pueblo Warekena	Pueblos indígenas	Ministerio del Poder Popular para la Educación	Comunidad "Pavoni" del estado Amazonas	No se especifica
	Dirección General de Educación Intercultural	Pueblos indígenas	Ministerio del Poder Popular para la Educación	Nacional	Todos
Uruguay	Grupo de Trabajo por la Equidad Étnico Racial en la Educación	Pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes	ANEP-CODICEN: Red de Género, Dirección de Derechos Humanos y la Dirección Sectorial de Planificación Educativa	Nacional	No se especifica
	Plan de trabajo Afrodescendencia 2015-2010. Guía didáctica. Educación y Afrodescendencia	Poblaciones afrodescendientes	Ministerio de Desarrollo Social y Dirección Nacional de Promoción Sociocultural	Nacional	Primaria y media

Fuente: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)- División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, 2014, págs. 287-286, con actualizaciones propias.



Este documento tiene un doble propósito: posicionar la educación en la clave cultural que reclaman para sí tanto los pueblos indígenas como las poblaciones afrodescendientes y contribuir al conocimiento comparado sobre el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en la región y los desafíos principales que enfrenta. Para cumplir ambos objetivos se identifican los principales enfoques y debates actuales respecto de la educación intercultural bilingüe en América Latina; se sistematiza la información existente sobre las desigualdades y barreras que afectan el acceso a la educación y el desempeño educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes afrodescendientes y de pueblos indígenas, y se analiza una selección de las políticas que se implementan en los países de la región a partir de los principales aspectos que surgen de la literatura sobre la materia. Finalmente, se elabora un conjunto de recomendaciones con énfasis tanto en el mejoramiento de la oferta de educación intercultural bilingüe como en el diseño de acciones que promuevan y potencien la interculturalización transversal de los sistemas educativos latinoamericanos en sus diversos niveles. Cabe destacar que en este trabajo se examina el alcance de las políticas educativas en cuestiones de interculturalidad, para lo cual se hace un esfuerzo por diferenciar la educación intercultural bilingüe de la noción de interculturalidad como enfoque transversal de las políticas educativas.

CEPAL

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
Economic Commission for Latin America and the Caribbean (ECLAC)
www.cepal.org