



UMCE

el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.

Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Departamento de Historia y Geografía.

Memoria de Título:

Educación indígena en Abya Yala: Análisis comparativo de políticas en educación intercultural desde el Estado y las consecuencias para el desarrollo de proyectos educativos propios de las comunidades, los casos de Chile, Colombia, Bolivia y Ecuador.

Memoria para optar al Título Profesional de Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica

Estudiante:

Camila Marín Morales

Profesor Guía:

Diego Pinto Veas

Santiago de Chile, Marzo de 2023.

A Orlando Morales Flores, una canción pendiente

*Al otro lado del lago
no suenan tristes baladas,
se oyen más tus carcajadas
algo que aquí no olvidamos
y en este lado, el fondo es una locura
hay penas que solo se curan al otro lado.
Estarás, no tengo miedo a buscarte porque estarás,
tenemos una canción pendiente, una canción,
hay tanto que me tienes que contar...*

(La Raíz- El lado de los Rebeldes, Canción Pendiente. 2011)

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a mi familia por acompañarme todo este tiempo, hace 24 años siendo testigos de todas las aventuras y locuras y contando. Gracias, mamá por ser simplemente tú, gracias por los retos, las salidas, los abrazos y las confidencias; a mi papá que desinteresadamente en sus 20 quiso serlo sin importar el qué dirán. Gracias a Cristobal, Sofia y puntito por enseñarme a crecer acompañada y dando todo por las pequeñas personitas que son y permitirme acompañarlos en lo grandes que serán. Gracias Elvis, gracias Itachi simplemente alegran los días. Gracias a mi abuela, la Pascualita, por tantas comidas ricas y tardes de leche de chirimoya viendo Rojo y Zaboomafoo.

A mi abuelo quien también fue papá y amigo en mi infancia, que me motivó y obligó desde lejos a terminar este proceso cuando menos quería continuar, a mi tata, que me enseñó a andar en bicicleta, que me contaba historias, del mundo de teorías locas y de chistes largos que aún me sé de memoria, de las rimas jugando lotería y las partidas perdidas de dominó y carioca, de la buena música que escuchamos juntos y seguiremos haciéndolo. Te perdiste la gaviota de platino a Los Jaivas, pero sabías que pasaría algún día.

A ti tata, con quien simplemente agradezco, como diría Carl Sagan, haber compartido un mismo planeta y época en la vastedad inmensa del espacio y el tiempo, sabiendo que no encontraría a nadie parecido en cien mil millones de galaxias.

Tabla de Contenidos

1. Introducción	8
2. Problema de Investigación	10
2.1 Sobre la interculturalidad	11
2.2.- La Educación Intercultural Bilingüe.....	13
2.3.- El quiebre con la educación formal.....	22
3. Pregunta de Investigación	24
4. Objetivo General.....	24
5. Objetivos Específicos.....	24
6. Antecedentes Teóricos.....	25
6.1.-Interculturalidad y Multiculturalidad	25
Multiculturalidad.....	25
Interculturalidad	26
6.2.-La interculturalidad en la educación, una lucha que perdura	28
Contexto Latinoamericano	28
El caso en la educación	29
6.3.-Pensamiento Decolonial.....	33
6.4.-Diálogo de Saberes.....	35
6.5.-El buen vivir y la educación.....	37
7. Metodología de Investigación	39
7.1- Estudio de caso	40
7.2.- Recopilación de la información y técnicas.....	41
7.3.- Categorías de análisis	44
8. Análisis de Resultados	48
8.1- La interculturalidad en el continente	48
8.2Programas de Educación Intercultural Bilingüe en el continente.....	51
El caso de Chile	51
El caso de Colombia	54
El caso de Bolivia.....	57
El caso de Ecuador.....	58
8.3- Análisis Categorías de análisis.....	65
9. Conclusiones y Proyecciones	73

Referencias Bibliográficas	76
----------------------------------	----

Resumen

Desde los años 90, ha ocurrido en Latinoamérica una ebullición de lo intercultural en diversos espacios de la sociedad. La producción académica del tema ha sido en consecuencia un atractivo para la elaboración de políticas públicas, principalmente en el área de la educación, en diferentes países de la región.

Para comprender el concepto-interculturalidad-, es necesario hacer énfasis en las etapas propuestas por Vera Ferrão (2010) y otros autores, en donde se presenta en cuatro momentos, la *eliminación*, *asimilación* (occidental), *integración* (funcional a occidente) y finalmente lo *indígena*, como identidad común que va ganando espacio y reconocimiento. Son estas dos últimas, las que nos permitirán responder interrogantes como ¿en qué escenarios se cruzan los posicionamientos estatales con los saberes ancestrales de las comunidades?; ¿las comunidades han participado activamente en su construcción?; ¿cómo son las experiencias alternativas que entrega la educación intercultural indígena mediante sus proyectos autónomos?

En el ámbito de la educación estas políticas no siempre han significado un cambio real y significativo, por lo que las distintas respuestas y los emergentes proyectos de las comunidades son hoy en día un recurso y experiencia necesaria de revisar a lo largo de este escrito.

La historia de América Latina ha estado fuertemente marcada por los periodos de conquista y colonización, marcada por las masacres, los despojos de territorio ancestral, desplazamientos y reorganización social y territorial de las comunidades originarias, y con la importación masiva de comunidades africanas esclavizadas. Como parte de estos procesos, las creencias fueron prohibidas, las comunidades fueron forzadas a adoptar el catolicismo, y en general también sus lenguas fueron prohibidas e incluso exterminadas, sobre todo en los espacios públicos. Así también, ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente en el campo de la salud (se asociaban a la idea europea de brujería), pero también en otros ámbitos, de la tradición y el aprendizaje que se traspasa de generación en generación, su relación con el otro y con la naturaleza. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas avasalladoras de lo ancestral y con los años a través de sus políticas educativas y culturales, desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias culturales y de su gente.

Desde la década de los noventa en el continente y con las múltiples manifestaciones y levantamientos indígenas tras 500 años de colonización comenzó a surgir en los territorios una necesidad que venía desde siglos, el detener el avance colonizante en el ámbito de la educación, sentir una pertinencia cultural real y una vinculación con las comunidades que no fuera funcional a los objetivos de los gobiernos liberales, desde la clandestinidad educativa a los intentos gubernamentales por posicionarse en una diversidad cultural tan propia del continente, es así que, con el pasar de las décadas merece otros esfuerzos descolonizadores, reconociendo que la interculturalidad es un motor fundamental para el desarrollo y la globalización que podría empujar a aplicar un modelo funcional a las realidades y contextos socio-culturales.

En el presente escrito se intenta deslumbrar cual ha sido el camino de algunos países de la región por abrir las puertas a una educación que tenga pertinencia cultural, cuáles han sido las problemáticas y las justificaciones que han tomado los diversos gobiernos y cuál ha sido la perspectiva que han tenido comunidades respecto a estos modelos educativos.

De esta forma, se indaga en un análisis de las políticas públicas estatales surgidas en Chile, Colombia, Bolivia y Ecuador desde los ejes dados en los antecedentes referencial y teórico, los cuales son: Interculturalidad, Interculturalidad Crítica y Multiculturalismo.

Desde la metodología escogida, la presente investigación utiliza el paradigma cualitativo con el instrumento de análisis documental, el cual es pertinente y adecuado para un análisis curricular que pueda desprenderse de cada política de cuatro países distintos, para visibilizar la relevancia de las comunidades y su participación en espacios educativos propios por y para ellos.

Finalmente se categorizan estas políticas dentro de los ejes fundamentales para poder vislumbrar cuales son las características que han definido los procesos educativos que se están llevando a cabo en el continente para las comunidades indígenas y su entorno.

En Latinoamérica se han dado diversas experiencias de educación intercultural indígena, en donde la participación constructiva de las comunidades ha sido fundamental, con el pasar de los años la educación “formal”, en el ámbito intercultural, ha sido tomada por las comunidades indígenas como un mecanismo o herramienta de resistencia y persistencia para su propia cultura.

Desde los años 90’ a la actualidad, el concepto de “interculturalidad” ha ido tomando fuerza, de manera que, cada vez es más común escucharlo en espacios de recreación popular. Al pasar los años, las instituciones educativas, ya sea formales como no formales, han ido posicionando a la interculturalidad como un pilar central de desarrollo dentro de sus espacios y sus visiones educativas.

Si bien el uso del concepto se ha generalizado, parece relevante problematizar la manera en cómo su definición teórica–conceptual, ha generado políticas públicas de educación intercultural desde los Estados Latinoamericanos, y también desde los propios movimientos indígenas, de allí la necesidad de identificar elementos comunes y diferenciadores entre ambas racionalidades, la estatal y la indígena.

A partir de lo anterior, es que se desprenden una serie de preguntas tales como: ¿Cuál ha sido la perspectiva de interculturalidad que han propuesto los Estados Latinoamericanos a través de su política pública? ¿Cuáles han sido los intereses y propósitos de implementar programas de educación intercultural?, ¿Qué hitos y tensiones han logrado posicionar el tema intercultural en la educación? ¿Cuáles han sido las perspectivas de interculturalidad emanadas desde los movimientos indígenas en América Latina? ¿Qué coincidencias y diferencias existen entre las propuestas estatales y la sociedad indígena?

Para poder comprender esto, es necesario hacer una revisión histórica del debate en torno a la interculturalidad y los contextos que la van definiendo.

2.1 Sobre la interculturalidad:

El concepto de interculturalidad, según López-Hurtado Quiroz, 2007 (en Ferrão, 2010) es acuñado alrededor de los años 70¹ por los lingüistas Mosonyi y González para referirse a las experiencias dentro del contexto escolar indígena en Venezuela¹. Que este concepto haya sido utilizado particularmente para referirse a este tipo de experiencias nos permite ver el trasfondo necesario que hay de implementarlo, no solo en lo institucional, sino que, de manera transversal y autónoma en la sociedad, ya que, de acuerdo a lo que afirma Subercaseaux (2002) “debido a la visibilidad que viene teniendo la cuestión indígena, importantes sectores de la sociedad civil no indígena la han hecho suya o se han interesado por las costumbres y las culturas de los pueblos originarios”(p.51). Sin embargo, el término ha tenido un camino extenso para llegar a posicionarse en los temas actuales sobre educación.

Vera Ferrão Candau en su artículo “*Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*”(2010), indica que hay 4 etapas fundamentales para poder comprender el desarrollo que ha tenido la interculturalidad en el continente: la “**eliminación**” de las poblaciones indígenas durante el periodo colonial; la “**asimilación**” en donde surgen las primeras escuelas bilingües dirigidas a los indígenas, a modo de transición hacia la construcción homogénea de la cultura occidental, y donde más tarde “fue esta concepción de bilingüismo la que influyó en las políticas educativas dirigidas a las comunidades indígenas en toda América Latina hasta la década del 70” (Ferrão, 2010, p. 335). Posteriormente se dio paso a una etapa de “**integración**” repensando lo bilingüe ya no solo como algo que permita homogeneizar hacia lo occidental, sino como una forma minúscula de conservar la cultura y dando espacio al surgimiento de experiencias comunitarias alternativas; y finalmente, una última etapa de lo “**indígena**”, como identidad común entre los pueblos indígenas que cada vez gana más espacio y reconocimiento en los diversos países latinoamericanos.

“...esta ampliación del concepto y de su impacto sobre las políticas públicas [y la sociedad civil no indígena] puede ser vista como un progreso significativo, [pero] no

¹ Durante la primera mitad de los años 70, los lingüistas antropólogos venezolanos lo usaron para aplicarlo en el caso de los indígenas arhuacos en la región de Rio Negro, hablando y refiriéndose a las experiencias desde la educación propiamente indígena, en el sur de Venezuela. (Ferrão, 2010)

por ello deja de estar traspasada por fuertes ambigüedades, ya que dicha incorporación se da en el contexto de gobiernos comprometidos con la implementación de políticas de carácter neoliberal, que asumen la lógica de la globalización hegemónica y la agenda de los principales organismos internacionales.” (op cit, p. 337)

Lo que afirma Ferrão en la cita presentada deja una preocupación importante, sobre todo para quienes buscan reimaginar una educación que sea significativa y con pertinencia cultural, social y territorial. Se hace necesario entonces, cuestionar desde lo más estructural el sistema y cómo las lógicas mundiales neoliberales influyen en diversos ámbitos de la vida, siendo uno de ellos la educación, que prioriza lo individual por sobre lo comunitario, la competencia por sobre la colaboración lo cual provoca, entre otros elementos, que el aprendizaje esté desvinculado de las experiencias de vida y la cotidianidad de las y los estudiantes.

Como bien se infiere de las 4 etapas presentadas por Vera Ferrão, el término de interculturalidad ha sido tomado por diversas instituciones, tanto estatales como educacionales, para usarla de “puente” para sus propios beneficios e intenciones a lo largo del tiempo. De esta forma, la incorporación de planes y programas con mirada cultural en la escuela ha sido tomada hace décadas a favor de lo institucional para llegar a occidentalizar territorios en donde las culturas propias del continente aún resisten de alguna manera a la colonización europea y de los Estado-Nación modernos. Aun así, considerando que un adecuado proyecto educativo “debe considerar y tomar en cuenta las diferencias culturales de los alumnos, pues es desde ese particularismo cultural que se debe construir el proceso de enseñanza-aprendizaje.” (Subercaseaux, 2002, p. 56). Esto es algo que se verá reflejado en algunos de los proyectos autónomos que se han generado en el continente en diversos espacios educativos, propios de las comunidades, los cuales propenden a desarrollar proyectos interculturales críticos.

Para la última etapa, la de “*lo indígena*” es necesario considerar cómo diversos hitos marcaron su camino y desarrollo actual. Hacia la década de los 80’ comienza a crecer una tensión importante entre las lógicas occidentales y neoliberales con los diversos pueblos y comunidades originarias del continente, las diversas demandas de los pueblos también se dirigieron a una necesidad de contar con una educación con pertinencia cultural propia de

cada territorio. Del mismo modo, Bernardo Subercaseaux afirma que “la presencia y visibilidad de la cuestión indígena en la última década [90´] indica que el movimiento en América Latina se ha deslizado desde el papel de un actor marginal al de un agente cada vez más protagónico de la sociedad civil” (2002, p. 44)

Ejemplo de esto son los casos como México en donde el movimiento indígena de Chiapas se ha transformado en un punto neurálgico en la política nacional, o el caso de Ecuador en donde la *Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador* a la cabeza de un amplio movimiento social, precipitó la renuncia del presidente en el año 2000. En Bolivia durante los años 1993 y 97´, ejerció como vicepresidente en líder indígena katarista Víctor Hugo Cárdenas quien planteó como motivo de su gestión el desafío de ser indio y moderno a la vez, o el presidente Evo Morales, también en Bolivia entre 2006 y 2019, o el reciente caso de Chile que entre los años 2020 y 2022 la convención constitucional que busco redactar una nueva propuesta de carta magna estuvo dirigida por la académica, activista y lingüista mapuche Elisa Loncon como presidenta y así múltiples casos más que demuestran el devenir de lo indígena en el continente hace bastante tiempo en ámbitos políticos y sociales que demuestren una presión importante para los Estados.

Con esto, los diferentes Estado-Nación del continente han intentado encaminar estas demandas y al nuevo sujeto político indígena, a través de políticas educativas que, a pesar de llamarse “Interculturales”, siguen sus propios intereses occidentales y neoliberales, en donde solo se busca incluir a nombre de las diferentes naciones, las distintas culturas, sin cuestionarse las propias lógicas estructurales centralizantes del Estado mismo y sin una voluntad real de cambio.

2.2.- La Educación Intercultural Bilingüe

El intento de los Estados-Nación en el continente por incluir los saberes de las culturas a sus instituciones educativas a través de políticas públicas surgió desde las constantes demandas de las comunidades para poder tener una educación acorde a su cultura fuertemente desde la década de los 70´, es así que se ve como una oportunidad de volver a asimilar lo indígena a lo occidental, esta vez con políticas públicas que sirvieran de directrices para llevar a cabo en las escuelas, como se puede apreciar en la siguiente cita:

“Desde el punto de vista del tratamiento que las políticas educativas inspiradas en este enfoque dan a la diversidad cultural, se habla de políticas “asimilacionistas”. En ellas, si bien se parte del interés por los otros, a ellos se les exige que renuncien a su cultura para abrazar la de los grupos dominantes” (UNESCO, 2005, p. 17)

Este sentido de asimilación, ha sido muy común a lo largo de la educación en el continente ya que es parte de su base estructural neoliberal y globalizante, aun así, es necesario poder analizar cómo es que ha sido la intencionalidad y puesta en práctica de diversas políticas públicas por ejemplo en Chile “el enfoque intercultural se propone promover la identidad y defender los derechos específicos de grupos étnicos o minorías nacionales” (Subercaseaux, 2002, p. 58) y así mismo “asumir y valorizar las diferentes lenguas y culturas que coexisten al interior de los países multiétnicos y multiculturales.” Pero, como es la puesta en práctica, de esto es de lo que hablaremos más adelante.

De esta manera, en cuanto a la aplicación de políticas con carácter intercultural en el continente, su aparición ha sido similar en diversos países de la región:

Chile

Desde el sur, comenzando con Chile, en 1996 se crea el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe* (PEIB) desde el Ministerio de Educación, con el objetivo de "fortalecer la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural y lingüística"(UNESCO, 2005, p. 171). Este fue creado de la mano a la Ley Indígena de 1993, producto de múltiples demandas de las comunidades indígenas a lo largo del país, principalmente ligadas a la recuperación del territorio ancestral, el fomento de sus saberes y la autonomía, sin embargo, en el ámbito educativo esta política es limitada, en cuanto que se plantea para ser aplicada en "sectores de alta densidad indígena" lo que supone un problema al pensar en los centros urbanos del país cuyas divisiones territoriales no permiten alcanzar los porcentajes necesarios para su aplicación en las escuelas.

El PEIB en el país comienza como un programa focalizado solamente a los espacios rurales de educación, los cuales contaban con mucha concentración de estudiantes indígenas y dónde

fundamentalmente se buscaba integrar y desarrollar los contenidos relacionados a la lengua indígena.

El desarrollo del programa se materializó en los 90´ fundamentalmente en la “inclusión de la figura del asesor cultural -elegido por las comunidades indígenas como un educador tradicional-, quien se ocupa de integrar y desarrollar contenidos culturales indígenas en las escuelas.” (Morawietz, Treviño, Villalobos. 2017, p. 25)

Con estos objetivos de la política se espera que su implementación sea significativa para las y los estudiantes indígenas a lo largo del país, en donde se implementa el módulo de *Sector de Lengua indígena* (SLI) que incluye las lenguas: Aymara, Mapuche, Quechua y Rapa Nui o Pascuense, este “podrá impartirse en todos los establecimientos educacionales del país que quieran favorecer la interculturalidad comenzando a implementarse gradualmente desde el primer año de enseñanza básica” (DL n°0280. 2009) sin embargo, resulta que en las décadas en que se ha estado aplicando el programa, se pueden encontrar múltiples falencias.

En primer lugar, es una política que según Subercaseaux “al interior del sistema se ha convertido en un tipo de educación especial para un grupo también especial, los indígenas.” (2002, p. 57). Las condiciones bajo las cuales el Programa de Educación Intercultural Bilingüe puede aplicarse en las escuelas son una gran dificultad en el actual Chile, con múltiples divisiones administrativas del territorio, así el programa declara en su modificación del año 2009:

“Los establecimientos educacionales que cuentan al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con ascendencia indígena, de conformidad a la Ley N° 19.253, le será obligatorio ofrecer el Sector de Lengua Indígena a partir del año escolar siguiente y a contar de la fecha que se indica a continuación:

- Establecimientos con 50% o más de estudiantes de ascendencia indígena: año 2010.
- Establecimientos entre un 20% a un 49% de estudiantes de ascendencia indígena: año 2013.” (DL n°0280. 2009)

Por otro lado, entre los elementos que han limitado el impacto y aplicación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe se encuentra el hecho de que este ha focalizado su

implementación en la enseñanza básica (1ero a 8vo), dejando fuera a estudiantes indígenas que están en enseñanza media, también un factor importante que frena una implementación acorde de esto, es el porcentaje de estudiantes indígenas que debe tener una escuela para incorporarse al programa, sí bien pasó del 50% inicial al 20% desde el 2013 hay escuelas que aun teniendo más del 50% de estudiantes indígenas no han sido prioridad de la política (Treviño, et al 2012). Además, su implementación “ocupa un lugar marginal en el desarrollo curricular cotidiano de las escuelas, al modo de una actividad extracurricular. Es decir, la EIB se circunscribe a las horas de SLI, sin empapar el quehacer de la escuela en su conjunto”. (Morawietz et al, 2017, p. 26). Esto queda en evidencia al observar el bajo número de aulas educativas que implementan el programa como se observa a continuación:

Tabla 1: Aulas cubiertas con asignatura Lengua Indígena por nivel de enseñanza básica

Grado	Año					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Primero	343	415	1.012	1.256	1.327	1.378
Segundo	306	416	695	1.157	1.279	1.370
Tercero	7	306	668	773	1.161	1.318
Cuarto	5	19	594	763	867	1.183
Quinto	5	11	13	76	119	202
Sexto	5	9	10	26	73	168
Séptimo	5	5	6	3	3	7
Octavo	4	6	6	3	3	4
Total	680	1.187	3.004	4.057	4.832	5.630

Fuente: Unidad de estadísticas, Centro de estudios, MINEDUC – PEIB, 2017.

Fuente: Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) Santiago, 2017, p.23.

Todo lo anterior quiere decir que, no solo los estudiantes de enseñanza media quedan fuera y privados de una educación con pertinencia cultural, sino que a medida que se avanza hacia los niveles superiores va disminuyendo considerablemente, de manera brusca ya en 5to básico, dejando fuera también a muchos más, que se encuentran en diversas escuelas y colegios públicos en donde en ocasiones las matrículas correspondientes a población indígena no logran llegar al mínimo o simplemente no se implementa el programa aun

teniendo este porcentaje, muchas veces por falta de personal necesario y competente para llevar a cabo estos espacios educativos dentro de la comunidad, y por la falta de tiempo con que cuentan los docentes que quieran formarse al respecto.

Es importante considerar también que el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena puede ser aplicado en cualquier establecimiento que así lo quiera, por lo tanto si una comunidad educativa, ve necesaria la integración de una mirada pluricultural, debería poder hacerlo, sin embargo, esta implementación se ha visto “dificultada por las carencias en materia de normalización de la escritura de las lenguas indígenas, a la vez que por la carencia de docentes y de recursos pedagógicos adecuados” (Morawietz et al., 2017, p. 27)

Colombia

En el caso de Colombia, ya desde los años 70´ diversas comunidades indígenas comienzan a cuestionar el papel que tiene la escuela, visto este como un ente destructor de sus culturas, priorizando la occidentalización. Producto de esto se empezaron a generar nuevas formas de pensar la escuela, siendo la Educación indígena promovida por una parte por las mismas organizaciones populares indígenas del país, y por otra parte y con un rol civilizador, los grupos religiosos.

Con esto surge la Educación Indígena, enfocada (al igual que en el caso chileno) en los sectores de alta concentración indígena, esto considerando que Colombia es un país en donde su población indígena está conformada por 84 pueblos(DANE, 1986).

Con el Decreto Ley N° 088, del año 1976 se incorpora la Etnoeducación como política educativa del Estado. De la mano "con la vigencia del convenio con la OIT acerca de la autodeterminación de los pueblos y, en especial, las exigencias de las mismas comunidades organizadas sentaron las bases de una política indigenista" (UNESCO, 2005, p. 288)

Hacia 1977 surge la idea de la educación afrocolombiana, como un espacio de lucha para combatir la discriminación y el racismo, defender los derechos culturales y promover la equidad de pueblos. Ya desde 1986 se impulsa a que sean las mismas comunidades quienes contribuyan al diseño, ejecución y evaluación de programas.

Desde 1982, con la creación de la Organización Nacional indígena de Colombia (ONIC) en el país hay diversas organizaciones indígenas de carácter nacional en donde conviven los distintos pueblos étnicos del país, dentro de los programas de estas organizaciones encontramos a la educación declarada como bilingüe y bicultural bajo el control de las autoridades indígenas.

Es así que se crea el *Grupo de Etnoeducación* el cuál institucionaliza la política con un ente responsable de crear programas para la educación con pertinencia cultural en el país, formando un equipo que estaría solamente enfocado en crear dichos programas y directrices educativas culturales. Desde 1986 se impulsa a que sean las propias comunidades quienes contribuyen al diseño, ejecución y evaluación de estos programas, sin embargo, es recién en 1991 cuando la Constitución declara el derecho propio, que comienzan a llevarse a cabo proyectos interculturales territoriales de diversas etnias a cargo de las mismas comunidades en diversas escuelas. (UNESCO, 2005)

Los avances y nuevas propuestas dentro de la educación con pertinencia cultural indígena en el territorio han promovido varias iniciativas, con el tiempo se estableció una Comisión Pedagógica Nacional y la creación de una cátedra de estudios afrocolombianos, la cual aún no es implementada. Esto último nos deja en evidencia, que en ocasiones la poca relevancia que le dan los gobiernos bajo lógicas neoliberales va invisibilizando los cambios y las iniciativas interculturales, incluso siendo estas parte de políticas o decreto ley.

Tal es el caso de **Argentina** en donde desde el 2006 producto de las demandas de los pueblos indígenas se creó la EIB, bajo la idea de que el Estado debe hacerse cargo y garantizar una educación que tenga en cuenta esta diversidad cultural. Sin embargo, en el año 2017 se eliminó la *Dirección de Gestión Educativa* en el ministerio nacional de educación de la cual dependían todas las modalidades del sistema educativo nacional, desligando así responsabilidades a las provincias, lo cual asume una problemática en cuanto a los recursos con los que cuentan estas provincias y las capacidades que pueden tener para poder llevar a cabo las modalidades de EIB. Con esto, el Estado no está cumpliendo con la Ley Nacional de Educación que establece que debe garantizar la EIB en el territorio. (Ciccone, 2018). Y así, desde las diversas comunidades se declara que “con la eliminación de la modalidad E.I.B

se frena y se retrocede en la construcción de una educación respetuosa de nuestra identidad” (CEAPI, 2017)

Lo que ocurre en Argentina, es la demostración de lo vulnerable que es la idea de tener una educación con pertinencia cultural en el continente teniendo países con gobiernos inclinados hacia programas y sistemas estructurales de carácter neoliberal, en donde incluso siendo parte de sus políticas públicas y decretos ley, aun así, son ignorados o no aplicados.

Ecuador

Por otra parte, en el caso del Ecuador, este es un país multilingüe y plurinacional en donde conviven 14 nacionalidades indígenas, esta gran diversidad ha llevado a que se hable de educación intercultural en todos los niveles de escolarización, partiendo como proyectos autónomos y posteriormente institucionalizado, siendo establecidos desde los años preescolares hasta la educación superior, todo esto respaldado y validado por la Constitución del año 2008 y la Ley Orgánica de Educación, la que promueve mediante su implementación, la lengua, la cultura y la sabiduría ancestral en todos los territorios del país. (UNIR, 2021)

“La *Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (SESEIB) es el ente gubernamental encargado de mejorar la calidad de la educación de los pueblos y nacionalidades en todos los niveles y modalidades para fortalecer los conocimientos y ciencias de las lenguas ancestrales a través del sistema educación intercultural en Ecuador” (op cit 2021)

A pesar de todo esto, el sistema educativo en Ecuador no siempre ha sido así, no hace mucho tiempo, las brechas educativas marcaban una amplia diferenciación entre clases, dejando fuera a gran parte de la población rural y por sobre todo indígena. Hacia la década de los cincuenta “fue la propia lucha del movimiento indígena por la educación intercultural bilingüe y de otras organizaciones populares, relacionada con la escasa escolarización existente en la década de 1950, la que coadyuvó al impulso de la educación pública en las décadas siguientes” (Madrid Tamayo, 2019, p. 9)

Con el tiempo, las condiciones para grupos relegados dentro de la educación en Ecuador fueron mejorando, para el año 2010 la población que daba por terminada su escolarización

primaria y secundaria era del 79.2 % (SITEAL, 2012). Aun así, las diferencias no solo son a nivel general, sino que también las instituciones mantienen brechas muy marcadas incluso con sus resultados académicos, “según tipo de establecimiento, se evidencian mejores calificaciones entre los alumnos de planteles Urbano-Particulares respecto de los Fiscales y Rurales” (MINEDUC, 2008, p. 21)

Al mismo tiempo el naciente Sistema de Educación Intercultural está protegido constitucionalmente y así supone que cada uno de los pueblos y nacionalidades existentes tienen derecho a contar con su propia educación, la cual se presta en los sectores rurales en donde se encuentren territorialmente, pero que va avanzando hacia la población en general, sin excluir y abriendo la experiencia-aprendizaje de las comunidades al resto de la población.

Esta educación busca ser una educación de excelencia y en donde el sistema está en pos de lograr diversos objetivos, el mayor de ellos es que “se respeten los ritmos de aprendizaje de las personas, los aspectos psicosociales, la capacidad creativa y los conocimientos ancestrales, y se pretende incorporar los saberes y conocimientos de otras culturas que aportan al desarrollo armónico de la persona y del medio ambiente”. (MINEDUC, 2022)

Bolivia

En Bolivia, a diferencia del resto de países en Latinoamérica, las propuestas en educación intercultural surgieron dentro del seno de las diversas organizaciones populares indígenas desde los años setenta y ochenta. De esta manera la Educación Intercultural Bilingüe está pensada de manera asociada a la participación social en la educación y es validada como política pública que tiene como objetivo la *construcción de un nuevo paradigma educativo para la nación*.

Desde el año 1994 la EIB es considerada dentro de la reforma educativa bajo la Ley n°1565, esta propuesta a diferencia del resto se genera desde las mismas comunidades y se convirtió en una política constitucional el año 2009.

En este año, se realiza el cambio de la *República de Bolivia* al *Estado Plurinacional de Bolivia*, considerando la gran cantidad de reivindicaciones de las distintas naciones y pueblos indígenas de campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas, “el nuevo Estado es

unitario social de derecho plurinacional comunitario, se basa en la igualdad de todos los bolivianos y bolivianas sin ningún tipo de discriminación, y tiene como horizonte el vivir bien.” (MINEDUC, 2018)

Es importante, al pensar en Bolivia, en la distribución territorial que comprenden los diferentes pueblos indígenas, el cual no es menor. Para el censo del 2012 la población indígena del país comprendía el 41% de su población total y se proyecta en 2017 a un 48%. (IWGIA, 2020). Tal cantidad de población que se asume como indígena explica la necesidad y constante insistencia en contar con una educación con pertinencia cultural, mayoritariamente quechua y aymara, aunque el país reconoce 36 pueblos.

Es importante considerar que el país reconoce la “identidad nacional y la riqueza multicultural y multirregional” y que bajo esa mirada se propone construir un “sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna. Introduce la Educación Intercultural y Bilingüe para denotar la importancia de las relaciones culturales e igualitarias en el proceso educativo”. (MINEDUC, 2018)

Con todos estos casos latinoamericanos, desde la década de los ochenta es notorio ver como en el continente, las diversas organizaciones de educación popular han llevado a las distintas comunidades a querer repensar sus propios sistemas de educación, de reencontrarse con sus saberes ancestrales y hacer perdurar su cultura, aun así, con las intenciones que han manifestado los diversos Estado Nación de promover o incluir aspectos interculturales, es necesario considerar la pertenencia a un sistema mayor (ministerios, programas, etc.) para comprender que siguen bajo la tutela de un sistema escolar que es occidentalizante y colonizador desde su propia base, con una lógica capitalista neoliberal que, con el pasar del tiempo se ha apropiado en cierto modo de estos discursos e implementado los PEIB, pensando y tomando la interculturalidad de manera que sea un detalle agregado al sistema ya vigente y poder tenerlo bajo ese control.

2.3.- El quiebre con la educación formal

Sin duda el ámbito de la educación intercultural dentro de la educación indígena ha sido de gran relevancia para el continente, impulsando diversos estudios y reflexiones pedagógicas y políticas sobre el tema, producto de la amplia diversidad cultural y lingüística presente en el territorio. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, esto no ha sido suficiente y las políticas no han estado a la altura necesaria para una educación liberadora y decolonial.

Todas las reivindicaciones que se acarrean históricamente de reclamos por tierras y despojos en el pasado, hasta la legítima lucha por la dignidad cultural, las costumbres, la lengua, el resguardo del ecosistema y el derecho a una cultura y a una cosmovisión propia, han sido el punto de quiebre constante con las diferentes políticas públicas de los Estados latinoamericanos, en donde el reconocimiento es solo el primer paso, pero queda mucho por hacer aún, y en la cual la educación intercultural (desde los Estados) en su mayoría “apunta principalmente al hecho de que de su implementación emerge una visión folklorizante o estática de las culturas indígenas, articulada en torno a símbolos y rituales más que la dinámica cotidiana e histórica de los pueblos, comunidades y personas indígenas” (Treviño et al, 2017, p. 26)

Con el paso de los años el aparente resurgimiento de las comunidades en el quehacer social y político (que siempre estuvieron ahí), desembocó en la necesidad cada vez más notoria de volver a lo comunitario fuera de lo que comprende la educación formal como comunidad, fuera de las lógicas dominantes y fuera de la idea del progreso ignorando las cosmovisiones, tras las décadas de creación e implementación de las políticas de educación intercultural “las iniciativas del Estado neoindigenista pretenden erigir la interculturalidad como eje curricular transversal como una prolongación de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea” (Baronnet y Tapia, 2013, p. 10)

Esto ha provocado un inmenso cuestionamiento hacia estos programas y una gran desconfianza en las mismas políticas de Estado que hacen un “guiño” a lo intercultural, que de acuerdo con Reyes tiene la siguiente problemática central:

“Sí bien de interculturalidad como concepto ya se convirtió en tema recurrente en la formulación de políticas y reformas a nivel mundial, las interpretaciones que ha tenido lo largo del tiempo para implementarla dejan vacíos importantes de conocimiento que deben ser llenados e incluso cuestionados en función de la viabilidad o pertinencia del término” (Reyes et al, 2018, p. 227).

Por ende, como podemos apreciar a partir de la cita antes expuesta, además de las críticas mencionadas por otras y otros autores, el Estado utiliza la enseñanza desde la “interculturalidad” como una pantalla de integración, inclusión y diversidad, pero sin atender y hacerse realmente cargo de ello. De esta manera, es que la mayor parte de las comunidades indígenas han buscado “quebrar” dicha continuidad de la aplicación de una “interculturalidad” proveniente del Estado, proponiendo para ello la necesidad de tener proyectos educativos que respondan a su propia concepción, y por supuesto, su cultura y cosmovisión.

No se debe olvidar por tanto que, la escuela como un espacio determinado para enseñar recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus estudiantes por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto y los programas estandarizados.

A partir de esto y en base a los antecedentes recogidos se hace necesario conocer y dar cuenta de cómo la interculturalidad ha sido tomada y trabajada en el ámbito educativo, considerando que no es algo que deba tomarse a la ligera, sino que, con una perspectiva crítica que pueda contribuir a su mejor desarrollo para la sociedad.

Teniendo en cuenta los casos de los países expuestos anteriormente, contrastando con el caso de Chile, en donde por lo menos si bien hay una disposición estatal de tener un reconocimiento educativo a la diversidad cultural e interiorizarlo a las escuelas, sigue existiendo una brecha muy importante en términos de cómo se aplican las políticas que, de manera efectiva, aborden la educación indígena con una real pertinencia cultural es que se hace necesaria la investigación sobre la educación intercultural en diversos territorios y realidades latinoamericanas.

3. Pregunta de Investigación

¿Cómo se aplican las políticas de educación intercultural desarrolladas por diversos Estados de América Latina para las comunidades indígenas desde la década de los 90' a la actualidad?

4. Objetivo General

Analizar la aplicación de las políticas de educación intercultural desarrolladas por diversos Estados de América Latina para las comunidades indígenas desde la década de los 90' a la actualidad.

5. Objetivos Específicos

Identificar la presencia de políticas públicas en educación intercultural promovidas por distintos países de América Latina

Comparar los componentes de las políticas de educación intercultural de distintos países de América Latina

Analizar cómo las políticas públicas de EIB han intervenido en una educación intercultural efectiva para los pueblos

6. Antecedentes Teóricos

6.1.-Interculturalidad y Multiculturalidad

Para las concepciones tanto sociales como educativas, se han mencionado diversos conceptos que se sitúan desde la diversidad cultural, los que son comúnmente nombrados han sido la multiculturalidad y la interculturalidad, estos conceptos suelen ser tratados como iguales o similares, sin embargo, son bastante diferentes en sus bases. Por un lado, la multiculturalidad da cuenta de “múltiples culturas” en donde por lo general se hace el reconocimiento de estas, pero dentro de un parámetro común que sería la cultura dominante.

Por el contrario, como se vio con anterioridad, la interculturalidad es un concepto que lleva años siendo renombrado en el ámbito social, político y lo que nos aqueja, en lo educativo. Este concepto, a diferencia de la multiculturalidad, trasciende más allá del mero reconocimiento y busca por otros medios generar un diálogo, ante esto, las 4 etapas que propone Vera Ferrão dan una clara línea de cómo las lógicas europeas se apropiaron de los saberes y para el día de hoy lo han estado utilizando como lo nombra Walsh, en un “gancho del mercado” más (2007, p. 55), dejando los principios del concepto relegados en la mera teoría. A continuación, se abordarán con especificidad cada uno de estos.

Multiculturalidad

La multiculturalidad a nivel general es la relación entre una cultura que observa a otras, pero no las ve como un igual, sino que las ve inferiores a ella, dándose una relación asimétrica y vertical en donde en el caso latinoamericano se apropia y hace que las tradiciones ancestrales sean un agregado memorístico del pasado a la cultura dominante occidental, todo esto ligado a la perspectiva capitalista y neoliberal. (Arroyo, 2016)

Así mismo, Zapata (2019) describe al multiculturalismo como un momento en que se establece un vínculo entre Estado y pueblos indígenas, pero que transcurridas varias décadas

de su aplicación pública en los 90, es negativa la respuesta ante como este ha contribuido a la mejora en la calidad de vida de los pueblos y comunidades y al mismo tiempo en su niveles de autodeterminación, entendida esta como la capacidad para tomar decisiones sobre las identidades y el futuro de manera individual y colectiva sin un control de personas o fuerzas externas, como lo serían los Estado-Nación.

De este modo se podría pensar que la multiculturalidad es producto de un movimiento más cercano a la “defensa” de los derechos humanos en su vertiente más clásica o individualista, que procura la igualdad de oportunidades como una de sus máximas expresiones sobre todo en los discursos públicos. Lo que puede fundamentar que las personas al mirar a otras culturalmente se sitúen en una posición de superioridad social, que lo acepten y reconozcan, pero, en donde el inmovilismo y la posición pasiva sigue lejos de suponer algo constructivo y transformador, por lo que les permiten el mantenimiento de ese Status Quo de superioridad que guía los intereses de éstos. (Muñoz, 2001)

En consecuencia, el “problema” indígena no es algo que sea solo cultural, sino que tiene su base en el desarrollo colonial y sus diferencias con la forma de vivir de los pueblos. No se necesita que lo indígena se “desarrolle y modernice” sino que se hace necesario cuestionar y transformar la base occidental de invisibilización, exterminio y apropiación. (Zapata, 2019)

En otras palabras, la multiculturalidad reconoce la diferencia cultural, la respeta, e intenta promoverla, pero se ve siempre como algo anexo a la estructura institucional, no busca construir con ella, sino que la asimila a lo occidental, lo que está consensuado como único saber en dónde las diferencias culturales son simplemente un detalle más. Haciendo necesario entonces ver como un nuevo momento a la interculturalidad.

Interculturalidad

La **interculturalidad** “busca construir un conocimiento otro, pensado a través de la praxis política” (Walsh, 2007, p. 47), es el cambio radical de lo que se conoce del concepto, con la forma de comprenderla desde las comunidades, la que debe ser vista como un principio

ideológico, un principio que este fuera de lo institucional, que surja desde lo indígena siendo un intercambio continuo que elimina las desigualdades y la superioridad que asume la cultura occidental por sobre las otras culturas.

Este contacto e intercambio entre culturas es lo que diferencia a la interculturalidad del multiculturalismo, siendo este un aliado del capitalismo neoliberal y sus lógicas, con ideales de superioridad de culturas, mientras que la interculturalidad es simétrica, dialoga constantemente entre las culturas existentes y no busca tener una relación de asimilación a algo que es “mejor” ya que todas son iguales e importantes.

De esta forma, la interculturalidad, según señala Walsh (2007), no se queda siendo solo un concepto, sino que representa una respuesta crítica a la invisibilización de las culturas por parte de la cultura occidental dominante, desde esta crítica, busca construir una nueva realidad, la que surge desde lo indígena, entendiendo que desde ahí son los conocimientos propios y ancestrales.

Las mayores diferencias culturales y de valores existentes en Latinoamérica, así como una menor consolidación de los estados post coloniales a partir de las independencias motivado por las propias características de la colonización española, han sido uno de los motivos fundamentales para que el concepto interculturalidad tenga un mayor anclaje latinoamericano donde su uso destaca respecto de los otros contextos continentales en donde si bien hay estudios al respecto, para caracterizar momentos como la gran inmigración que vivió Europa desde los años 70' o con las inmigraciones afrodescendientes en Estados Unidos, no logran ser lo suficientemente significativos como sí lo es en el continente latinoamericano.

Usualmente el término interculturalidad se diferencia del término multiculturalidad, que fue usado previamente, especialmente en el norte geopolítico y académico, como lo es Estados Unidos y en Europa y en menor medida en Latinoamérica, no sólo en que es un concepto con un mayor uso temporal, sino que, va de la mano a una comprensión de la diversidad cultural no tan integradora sino de mera tolerancia y reconocimiento con el otro. Esto hace que de manera recurrente se comprenda la interculturalidad como un paso adelante tras haber

logrado un respeto y tolerancia entre “diferentes”, siendo éste un pequeño paso necesario antes de propiciar esta comprensión constructiva propiamente tal entre diferentes culturas. (Díez, 2004)

Con respecto a esto, Fidel Tubino (2005) identifica a dos tipos de interculturalidad a las cuales referirse, por un lado, se encuentra la interculturalidad *funcional* en la que se disminuye notablemente la tensión de base en donde se crea el conflicto entre los grupos, movimientos y los pueblos indígenas, evitando el cuestionamiento de la estructura y las relaciones del poder colonial traído al continente.

Esta interculturalidad se plantea desde el “incluir al otro” pero siempre bajo el ideal ya prescrito de la clase dominante, en este caso occidente, de este modo su asimetría de relacionarse “no permite un diálogo intercultural auténtico” (Tubino, 2005 en Ferrão, 2010, p. 339).

Por otro lado, se encuentra la interculturalidad *crítica* la cual busca justamente todo lo que la funcional evita, tiene como primer momento el cuestionar todas las tensiones existentes en torno al verdadero problema estructural que no permite un avance que sea beneficioso a la calidad de vida de los pueblos y a su libre autodeterminación (Tubino, 2005). De cómo la podemos entender hoy en un mundo globalizado y cómo puede ser un real aporte para las naciones y pueblos del continente, desde la resistencia al poder colonial y las lógicas capitalistas presentes en cada esfera de la realidad social.

6.2.-La interculturalidad en la educación, una lucha que perdura

Contexto Latinoamericano

El avance durante el siglo XX para el reconocimiento cultural y el respeto hacia las diversas culturas preexistentes a la colonización ha dado como resultado una serie de políticas

implementadas por los diversos países latinoamericanos, en donde lo educativo será lo más relevante para este escrito.

Es necesario primero, dejar en claro que este reconocimiento cultural no fue de la nada, ni mucho menos un hecho aislado, fue fruto de las múltiples luchas que se gestaron desde el movimiento indígena, siendo durante las últimas décadas del siglo XX, principalmente desde los 60' un posicionamiento definitivo que se venía trabajando y en donde se resistió desde hace 500 años, desde la misma conquista y que los llevó a un posicionamiento como sujetos políticos relevantes en las discusiones actuales en el continente.

Dicho esto, los diversos países latinoamericanos tomaron como una oportunidad a la diversidad cultural el aplicar ciertos parámetros que sean incluyentes para los pueblos, sin embargo esta inclusión, particularmente en reformas educativas significó en un primer momento únicamente mínimas y estereotipadas consideraciones hacia la diversidad étnica. (Ferrão, 2010)

El caso en la educación

Una pobre referencia hacia los pueblos, resaltando características estereotipadas y que fomentan la folklorización de las comunidades, y excluyendo el vivir de estas ha sido la realidad de la interculturalidad en el ámbito de la educación en el continente.

La interculturalidad, por parte de los Estados en su búsqueda por posicionarse en los discursos político-sociales de los diversos países se ha visto tensionada principalmente por el “¿a quién aplicarla?” en qué espacios dirigirla por completo y a qué tipo de sujeto en particular.

En un primer momento, se ha buscado, desde una lógica más bien multicultural, el ser aplicada para poder dar a conocer las diversas culturas que deberían convivir bajo el ideal de una cultura única (el Estado-Nación), para esto se han efectuado por lo general dentro del continente dos formas de reconocimiento: la primera, dirigiendo a la población en su totalidad en las escuelas, a saber que existen o “existieron” como se trata a veces, diversas

culturas y que pasado el sincretismo colonial hoy son parte de una cultura más grande que no da cabida a la heterogeneidad, -aunque esto último no se declara-, esta es la forma más evidente en que los Estados y las mismas políticas públicas relacionadas al mundo indígena y así validar su inclusión y consideración, enseñando desde los primeros años a saber que están, pero por lo general a verlas como algo que es parte del pasado, algo que hoy solo deja vestigios y tradiciones que terminan folklorizando, ya sean quehaceres, formas de arte, y por sobre todo la vestimenta. Esto se llama por lo general, una educación intercultural en las escuelas, declarando que si se reconocen y por lo tanto generando “aprendizajes que creen interculturales”. (Tubino, 2016)

En un segundo momento, se encuentra la educación intercultural bilingüe, la que se ha aplicado y puesto en práctica por lo general en zonas rurales andinas y amazónicas, en una escala muy reducida en comparación con la población indígena total del continente.

En estas zonas se aplica (y cuando se hace) lo bilingüe como una forma de asimilar en sus lenguas originarias una comprensión paulatina del castellano y aplicación de una educación universal de los saberes occidentales. De esto se desprende lo que en Latinoamérica se han conocido como los Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que si bien siempre se muestran como un espacio nutritivo de una educación pensada desde lo indígena, en verdad termina siendo bastante eficaz para el modelo, por un lado hay países que se han liberado un poco de este caso, como lo es Ecuador y Bolivia, en donde los programas han buscado la reapropiación por parte de las comunidades de sus tradiciones, fomentando una mirada más identitaria de los pueblos pero sin embargo teniendo como principios y objetivos el alcanzar los parámetros adecuados y esperados dentro del sistema en el poder, las profesiones y los futuros académicos, lo cual por lo general no permite el devolver a las comunidades sino que más bien alejarse de ellas. Una idea que es algo como, saber su identidad, conocerla, sentirse incluso orgullosa de ella, pero salir de ahí y ver esto como un logro. Esto último se ha generado bajo la idea de que se debe salir de una pobreza y desigualdad que se vive en las comunidades, pero sin cuestionar en ningún momento el por qué son estos sectores y comunidades, las más pobres y desiguales de los países latinoamericanos. (Tubino, 2016)

Hoy en día bajo un alero de la educación aplicada desde la cultura dominante y si bien se le llama intercultural, es más bien multicultural y ha resultado nada más que la “reproducción de un colonialismo de larga data” (Zapata, 2019,p. 15) se hace pertinente el decir que ya es un modelo educativo agotado en América Latina, el cual no ha podido dar una respuesta ni ha estado a la altura de soluciones eficientes que transformen realmente el diálogo entre culturas.

Definitivamente la interculturalidad más bien desde el multiculturalismo mantiene un esfuerzo constante por incluir las lógicas de la diversidad cultural dentro de lo que es el aparato estatal, como una constante propaganda del propio sistema, lo que en consecuencia debilita la lógica transformadora que busca la interculturalidad concebida desde los movimientos indígenas. (Walsh, 2007) En este sentido se hace necesario el dialogar y repensar la práctica pedagógica de una manera integral y que sea efectivamente vinculante con los pueblos y en todos los ámbitos educativos, no relegado a una o dos asignaturas, que por lo general son la historia para mostrar a las culturas de manera folklorizante y los espacios dedicados al aprendizaje de la lengua indígena, que en ocasiones deja fuera a muchas otras fuera que no se reconocen dentro de las naciones.

Es claro que la educación en América Latina ha sido por siglos una educación colonizadora que ha negado saberes ancestrales y llevado a cabo procesos de carácter monocultural que nada tiene que ver con el mundo indígena, esta con el tiempo se ha convertido en una educación indigenista, implementada desde el Estado, casi siempre por personas no indígenas y que mediante la intervención en el proceso educativo hace perdurar las lógicas de poder. En gran parte del continente y en estas políticas que tienen su problema en no tocar la base que sostiene el modelo capital se tiende a minimizar la diversidad cultural a la lengua y se destinan así horas dentro del horario escolar para esto y más preocupante aún, es que se ha hecho notorio con el pasar de las décadas de su aplicación que los estados están cada vez más desinteresados en dar un cumplimiento a estos derechos y políticas a pesar de estar reconocidas legalmente (Zapata, 2019).

Ahora bien, es importante reconocer que antes que la interculturalidad y multiculturalidad se convirtieran en un discurso constante y retórico de los países latinoamericanos entre los 90 y los 2000, las organizaciones indígenas y otros grupos sociales, han apostado por una educación comunitaria, “pertinente desde el punto de vista etnocultural y con un impacto en el fortalecimiento de su identidad frente a una profunda discriminación racial y colonización cultural” (Baronnet y Tapia, 2013, p. 10).

Esta resistencia y lucha que perdura por mantener viva una educación comunitaria de frente a las políticas públicas emergentes que en la práctica escolar significan una prolongación del intento de mantener a los pueblos indígenas dentro de una nación homogénea culturalmente nos permite evidenciar la gran importancia de todos los proyectos autónomos de las comunidades que son un reflejo de una oposición de siglos ante las lógicas coloniales, pensamiento que desde los mismos escritores indígenas se evidencian:

“...desde nuestra mirada, el multiculturalismo es una nueva modalidad de políticas colonialistas en el marco del neoliberalismo. En la práctica asistimos a una celebración de la diferencia (no sólo en el sentido étnico) y a un discurso de respeto a la diversidad, que genera cierta permisividad (sobre todo si esa diferenciación se enmarca en el plano individual), pero que cercena las demandas o planteamientos colectivos que puedan alterar el statu quo del funcionamiento del Estado o del sistema económico” (Antileo, 2012, p. 200).

Estos proyectos y experiencias autónomas permiten abrir la panorámica realidad de los saberes con pertinencia indígena, pensada por y para los territorios y con todos sus actores en él, entorno que queda fuera al momento de asumir la institución occidental de la escuela como superior, teniendo por el contrario una relación asimétrica que lleva a un mejor entendimiento de la vida cotidiana y una notable mejor calidad de vida.

6.3.-Pensamiento Decolonial

Ya desde hace un tiempo las ciencias sociales se han visto deconstruidas por corrientes de pensamiento crítico latinoamericano que intentan analizar la manera en que el mundo se desempeña actualmente, es decir la política global y las relaciones sociales de los diferentes modelos y teorías del conocimiento que sirvan para interpretar las diferentes temporalidades y localidades donde se encuentra el poder del conocimiento en esta parte del mundo, así, una de las más novedosas es el pensamiento decolonial.

Este nos propone ser seres críticos frente a las teorías establecidas como poscoloniales y validadas universalmente entendidas éstas como los saberes culturales que impusieron tras la conquista. Ramón Grosfoguel asegura que: solo el hombre europeo se considera capaz de producir conocimientos universales, mientras que en las sociedades no europeas en este caso las latinoamericanas, se negó cualquier potencial para producir conocimientos dignos de ser considerados parte de la historia filosófica mundial. (2007)

Para profundizar más en el pensamiento decolonial Es necesario comprender a la colonialidad como el hecho de que durante el período de conquista de América se establecieron jerarquías políticas, sociales, económicas, religiosas, raciales y de género que continúan vigentes hasta el día de hoy, y que en palabras de Walter Mignolo, “Si bien es cierto que ya no padecemos la dominación colonial abierta de los modelos español o británico, la lógica de la colonialidad sigue vigente en la «idea» del mundo que se ha construido a través de la modernidad/colonialidad”.(2007, p.20)

No es coincidencia que la gran parte de los países más pobres del mundo son los que fueron colonizados, que quienes más poder político y económico tienen sean hombres blancos o de ascendencia europea, que gran parte de las poblaciones indígenas en el continente viven en condiciones de marginalidad y pobreza. Acaso es coincidencia que en la Unión Europea esté prohibido construir hoteles frente al mar debido al daño que causan en el ecosistema, sin embargo, el Caribe Mexicano está lleno de hoteles en la playa que pertenecen a consorcios españoles. Es coincidencia que el tercer mundo sea el símbolo de la naturaleza, la fuente de

los recursos naturales del capitalismo que ha puesto al primer mundo a la cabeza en el imaginario sobre la evolución del mundo, ganando un lugar en desarrollo y el progreso, mientras que los riesgos ambientales y desigualdades se encuentran acá, desencadenando la desigualdad socioeconómica y la destrucción del medio ambiente y que continúa perpetuándose.

Todo esto da cuenta que ese sistema establecido hace 500 años, que subordina a las mujeres ante la figura masculina, que clasifica a las personas negras e indígenas como seres humanos de “segunda clase” por debajo de los blancos, en donde predomina el cristianismo y la heteronormatividad, sigue vigente hasta hoy en día y justamente esto es lo que se debe criticar como sujetos.

Los estudios decoloniales buscan entonces el deconstruir estas múltiples jerarquías hegemónicas y que reconocen que la cultura es un factor importante para el análisis social ya que estas son parte de los procesos de economía política en el mundo. (Gómez, Saldarriaga, López y Zapata, 2017)

Lo decolonial establece una relación estrecha entre el capitalismo y la cultura el pensamiento decolonial es así un espacio para la otredad, ya que busca dar voz a los conocimientos de esos otros que quedaron fuera de los parámetros eurocentristas a lo largo de la historia. Asimismo, cuestiona la epistemología hegemónica y plantea nuevas alternativas de conocimiento, por tanto entenderemos la decolonialidad como una práctica contra ideológica y epistemológica que va contra la corriente de la forma de conocimiento preestablecida de la colonialidad del poder, del saber y del ser. (Maldonado, 2007)

Por lo tanto, con estudios decoloniales nos referimos a “un espacio enunciativo no exento de contradicciones y conflictos cuyo punto de coincidencia es la problematización de la colonialidad en sus diferentes formas, aunada a una serie de premisas epistémicas compartidas.” (Escobar, 2005)

En resumen, el pensamiento decolonial es el intento de reescribir la historia desde otra lógica otro lenguaje y desde otro marco de conocimiento permitiendo la construcción de otra sociedad.

6.4.-Diálogo de Saberes

Para Paulo Freire entre aprendices y educadores pueden tener un diálogo en el que ambos aprenden y donde el conocimiento no es algo dado, sino una construcción que se produce en un proceso común es un diálogo enseñante y a la vez creador. (Freire, 1980)

A través de la revisión bibliográfica, este es el punto en el que se trabajara el diálogo de saberes, un espacio de reflexión y conocimiento que fluctúa entre todas las partes, no solo dentro del ámbito educativo sino de manera constante en el propio vivir, la cotidianeidad de las personas y los pueblos, con la importancia de reconocer y reconocerse en los otros. (Barbero y Corona, 2017)

En América latina la conformación de currículum y prácticas universales y uniformes ha sido por lejos normalizadas para la escuela, sin embargo, hay una descontextualización del contenido académico y la creación del contenido escolar en relación a los territorios y necesidades. En este sentido es la educación autónoma la que tensiona el diálogo de saberes, lo decolonial, la pertinencia territorial/cultural y velando así por un diálogo que sea recíproco y que se construya desde la horizontalidad (op cit)

El diálogo, por lo tanto, es un acto creador; la conquista implícita en él es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro, en donde identificamos con una crítica postcolonial del sistema jerárquico global de producción de conocimiento. (Fernandez, 1999). Son por tanto “campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticos y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (De Sousa Santos, 2009, p. 144)

Enrique Leff (2004) reconoce un espacio legítimo para la diferencia cultural actual, este razonamiento permite recuperar una cierta utopía para imaginar y forjar el devenir de un nuevo mundo, oponiéndose a las lógicas hegemónicas y dando paso a una necesaria lucha por la descolonización y la emancipación de los saberes locales. Concibiendo un diálogo de saberes que “conduce a la heteronomía de un habla dirigida al otro, donde es posible dar el salto afuera de la realidad establecida para construir nuevos mundos de vida” (2004, p. 315).

En este sentido la otredad implica el encuentro de seres culturales diversos y un diálogo de saberes entre ellos y donde la inteligibilidad recíproca producida debería permitir como resultado la suma de saberes no hegemónicos desde la cual sería posible la construcción de una contrahegemonía al mundo globalizado (De Sousa Santos, 2009)

Bonaventura de Sousa Santos y Leonardo Avritzer (2004) abordan la democracia, desde una perspectiva basada en el reconocimiento de la diferencia, en la cual declaran que en sociedades con características multiculturales, es necesario vincular la democracia representativa y la democracia directa, mediante la actividad argumentativa de todas las partes, esta idea de la democracia deliberativa no se aleja del ámbito escolar y el encuentro de otros saberes, tensionando y emergiendo una lógica de rescate de las tradiciones que implica el reconocimiento y el incentivo a la creatividad y la capacidad de cada vez más actores sociales y sujetos políticos en incidir en el diseño de su relación con la sociedad desde una visión de mundo intercultural.

Pensar un diálogo de saberes entonces, es más un encuentro de deseos, vínculos y propósitos vitales y no tanto un encuentro de ideas, significados, categorías y conceptos es más un “sentipensar” con otros descolocar nuestros lugares habituales de observación e interpretación junto a aquellos que nos observan y nos interpretan (Barbero y Corona, 2017)

6.5.-El buen vivir y la educación

El concepto del buen vivir no solo trae al imaginario una idea utópica como muchos piensan, sino que todo lo contrario, es un aprendizaje y reciprocidad en y para la producción de saberes y conocimientos dirigidos a la reapropiación social y el porvenir de la comunidad, una idea de trato y forma de vida completamente consciente del mundo que nos rodea y en sintonía con él, “ese horizonte nos permite reconstituir nuestra fuerza, nuestra vitalidad, saber quiénes somos, cómo vivimos, con qué fuerzas, y quiénes nos acompañan. Vivir bien nos hace reflexionar que debemos vivir en armonía y en equilibrio”. (Huanacuni, 2010)

Tal como el diálogo de saberes, el buen vivir trasciende todos los ámbitos en que nos desenvolvemos, y en el caso de la escuela va de la mano con una praxis pedagógica transformadora. (Collado, Madroñero y Alvarez, 2018) La transdisciplinariedad, en la vida y en la escuela constituye una metodología idónea para promover competencias del buen vivir, puesto que combina saberes científicos y no científicos sin jerarquizarlos ni negarlos. El buen vivir, dentro de la cosmología indígena es un “principio de vida y a la vez una guía en el accionar” (Valhust y Beling, 2003, p. 10)

Bajo esta idea, es necesario reintroducir aspectos emocionales y espirituales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación formal no formal e informal, ya que son dimensiones humanas formativas que están directamente ligadas con los desequilibrios y desigualdades socioeconómicas actuales. (Collado-Ruano, 2017)

Dentro del buen vivir el conocimiento y el aprendizaje humano implica un desarrollo de procesos que sean constantemente autorreguladores, auto organizadores y a la vez autotransformadores de la realidad.

El aprendizaje significativo dentro del buen vivir se establece a partir de un "tipo de comportamiento y de valores que se desarrollan en el corazón de la experiencia por medio de una relación global con los otros y con el mundo" (Galvani, 2001, p. 92)

El carácter dinámico que tiene el buen vivir, lo hace capaz de provocar relaciones inter y transdisciplinarias que resultan en la formación de docentes y estudiantes que también contribuye al desarrollo de las competencias que actúan como una herramienta epistémica que genera procesos de resignificación de las relaciones del ser con los otros del mundo la naturaleza y el cosmos (Collado, Madroñero y Alvarez, 2018) "Naturalmente vivir en esta armonía con la naturaleza, con la Tierra, crea un mundo diferente." (Krishnamurti, 1991, p. 62)

Todas las cosmovisiones de los pueblos indígenas andinos y no andinos contemplan aspectos comunes sobre el buen vivir, -el *lekil kuxlejal* (maya tsotsil-tseltal), *sumak kawsay* (quechua), *suma qamaña* (aymara), *Teko porã* (guaraní) o *Küme mogen* (mapuche)- que se pueden sintetizar como un vivir en plenitud, saber vivir en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto que se vuelve recíproco. (Huanacuni, 2010)

En buen vivir por tanto, es un concepto que se refiere a una magnitud de tiempo a un espacio-tiempo que es plural de la vida y que está caracterizado por una apertura al aprendizaje continuo en donde los saberes se encuentran en equivalencia con el propósito de abrir las vías de la comprensión de la educación. Así con la práctica de la educación para el buen vivir se debe avanzar en una reciprocidad con la Pachamama y el otro.

7. Metodología de Investigación

Esta investigación se realizó a partir de un análisis documental y mediante categorías de análisis que surgieron desde los referentes teóricos de esta investigación y del trabajo realizado en el Proyecto *DIUMCE 33-2021-PGI*, para el estudio de las diferentes políticas públicas de educación intercultural bilingüe en el continente latinoamericano, propuestos por los Estados y desde proyectos autónomos desde las comunidades indígenas y su puesta en práctica.

Para llevar esto a cabo, la investigación estuvo enmarcada desde un enfoque cualitativo, que a partir de los datos recopilados, desarrolló un análisis que permitió identificar elementos comunes y diferenciadores entre la comprensión e implementación de la interculturalidad, tanto desde los Estados como desde los proyectos emergidos desde las comunidades indígenas de carácter autónomo y con esto, interpretarla para futuras interrogantes.

De este modo y como menciona Bisquerra (2009) la investigación basada en el paradigma cualitativo se fundamenta en los constructos sociales, poniendo énfasis en la comprensión de estos procesos mediante una perspectiva histórica y cultural.

La técnica que se utilizó en esta tesis, como se mencionó antes, es el análisis documental, puesto que facilitó, por una parte, el reconocimiento general alrededor de la problemática en base a la lectura de documentos secundarios, como son artículos y libros que hagan alusión a la interculturalidad y la educación cultural en el continente latinoamericano, y por otra parte, en el análisis de las diferentes políticas públicas relacionadas a este tema en los países de Chile, Colombia, Ecuador y Bolivia.

A su vez, se trabajó desde una mirada sociocrítica la cual vela constantemente por la emancipación transformadora desde el conocimiento, en donde los sujetos “son cocreadores de su propia realidad, en la que participan a través de su experiencia” (Gonzalez, 2003, p.133), entendiendo esto como la capacidad de los pueblos por autogestionar sus propios espacios educativos. (Hernandez Sampieri, Fernandez y Baptista, 2014).

7.1- Estudio de caso

Se consideraron en primer momento las diferentes políticas relacionadas a la EIB del continente en los siguientes países: Bolivia, Chile, Colombia y Ecuador los cuales se acercan a un porcentaje de población indígena del 10% declarado en los últimos censos de población, a la vez son países cercanos a la costa occidental del continente. Se revisó si cuentan con políticas públicas relacionadas a la diversidad cultural en el ámbito educativo, considerando también el reconocimiento que tengan desde los Estado-Nación hacia los diversos pueblos. Sumado a esto se evidenció sí cuentan con proyectos sistematizados de educación autónoma por parte de las comunidades indígenas.

Lo anterior, se observa en la tabla que sigue a continuación:

TABLA 1: Resultado censos de población

País	Población total último censo	Población perteneciente a un grupo indígena	Porcentaje respecto al total de población
Bolivia	Censo 2012 Total: 10.059.856	4.199.977	41,75%
Chile	Censo 2017 Total: 17.574.003	2.185.792	12,44%
Colombia	Censo 2018 Total: 50.012.419	4.671.160	9,34%
Ecuador	Censo 2010 Total: 14.483.499	1.018.176	7,03%

*Elaboración propia a partir de documentos oficiales y resultados de los últimos censos realizados en cada país.

De acuerdo con los criterios mencionados anteriormente, en la tabla se puede observar que los países seleccionados cuentan con un índice de población indígena que se acercan al 10% o es superior, los cuales a la vez cuentan con proyectos en políticas públicas del Estado de carácter cultural y educativo.

7.2.- Recopilación de la información y técnicas

Como se mencionó este es un trabajo teórico que, bajo la revisión de autores que han desarrollado conceptos pertinentes al tema educativo y ponen en tensión la concepción de estos en términos culturales, se intentó vislumbrar sobre las consecuencias y quehaceres interculturales en la educación de los países señalados.

También se analizaron particularmente los proyectos de EIB presentados por los Estados en el continente, esto de la mano a una revisión de las constituciones nacionales en cuanto a su nivel de reconocimiento en la diversidad cultural y los pueblos.

La recopilación de la información en pos de una diversidad de interpretaciones fue para el caso de esta investigación, variada considerando que “el propósito fundamental de la fase de análisis de datos consiste en dar sentido a la información obtenida, tratándola y organizándose para poder explicar, describir e interpretar el fenómeno objeto de estudio y dar respuesta al problema planteado” (Bisquerra, 2009, p.152).

De este modo el análisis documental, es una técnica que nos permite y facilita un conjunto de operaciones intelectuales, que según Dulzaides y Molina (2004) representa y describe los documentos seleccionados de forma unificada y sistemática, para facilitar su utilización. Por otro lado, se considera el estudio documental como estrategia de análisis de la información en torno a los materiales con que se trabajó. Tal estrategia sería una técnica complementaria, ya que su implementación es en función de la evaluación, selección y síntesis de los contenidos de los documentos, además que “está condicionada por la calificación,

inteligencia y creatividad del analista y es capaz de ofrecer, más que referencias, datos derivados del análisis y la síntesis de la información evaluada” (Dulzaides y Molina, 2004).

Como mencionan las autoras, ambos son componentes de un mismo proceso de análisis, ya que, al recopilar textos, documentos e información escrita en general, necesitan ser minuciosamente examinadas para extraer datos que sirvan realmente para el tema de investigación. Al respecto, las autoras mencionan:

“Son un puente entre el usuario y el conocimiento. Posibilitan la descripción y representación del documento, a partir de la reproducción en síntesis del documento real, utilizan taxonomías para procesar la información y vocabularios que recrean el entorno lingüístico, repercuten en la calidad de los productos y servicios de información, elevan la capacidad de recuperación y reducen la incertidumbre. En muchos casos, sus resultados son productos científicos, creativos y polémicos” (Dulzaides y Molina, 2004)

En un segundo momento, se revisaron escritos relacionados a un análisis de estas políticas y puesta en práctica de ellas para así poder tener una idea general del impacto que estas tengan hacia la sociedad y las distintas comunidades presentes.

En relación a la presencia de programas de EIB se utilizaron los siguientes aspectos para su análisis, dichos criterios son producto de la reflexión colectiva realizada en el proyecto *DIUMCE 33-2021-PGI* y de los objetivos que persigue la presente investigación:

País	Políticas Públicas de Educación Intercultural		
	Presencia de la política	Fundamento	Para quienes va dirigida

Presencia constitucional: *Por cada uno de los países definidos en el campo de este estudio se identificará de qué manera reconocen, o no, las diferencias culturales dentro de sus territorios y como las consideran en el ámbito social institucional, de las comunidades y pueblos indígenas dentro de las cartas constitucionales y políticas relacionadas de cada Estado.*

El reconocimiento constitucional es un factor relevante para esta investigación, dado que Chile es uno de los pocos países de América Latina que no cuenta con el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas en su territorio. De este modo, este reconocimiento es un primer paso meramente simbólico que a través del tiempo generaría una mejoría en cuanto a derechos indígenas. En América Latina se han experimentado tres oleadas distintivas: una primera de aceptación de la “diversidad cultural”, una segunda de “multiculturalidad” y una tercera de “plurinacionalidad” (Yrigoyen, 2009)

Políticas Públicas: *Evidenciar la presencia (o no) de una o más políticas con base cultural promovidas desde los Estado-Nación en estudio, sus años de creación e incorporación a sus agendas sociales.*

Esto tiene relación con la explosión de políticas educativas estatales para la promoción de las culturas indígenas del continente y como respuesta a las demandas de estos pueblos por educación con pertinencia a sus culturas.

Fundamentos que promueve: *Se describe a qué apuntan las políticas, con que pertenencia se busca divulgar y promover el trabajo de estas dentro de las comunidades, relacionado directamente con su visión constitucional.*

Este punto guarda relación con las características propias de cada política y con el alcance que busca tener a nivel educativo, lo que permitirá evidenciar diferencias y similitudes en relación al reconocimiento y posicionamiento respecto a los pueblos indígenas de los países que forman parte de la investigación.

Para quienes: *Finalmente se contempla hacia quienes está dirigida la o las políticas presentes, considerando la diversidad que tiene la educación a nivel social y su relación con los territorios y comunidades.*

Esta herramienta permitió no solo poder conocer y comparar cómo los Estados han interpretado la diversidad cultural de sus territorios, sino que también, vislumbrar en que han puesto énfasis al momento de enfrentarse a la sociedad.

7.3.- Categorías de análisis

A continuación, se presentan las categorías de análisis de esta investigación, las cuales se obtuvieron a partir de la revisión de bibliografía variada respecto a políticas públicas de los Estados Latinoamericanos seleccionados para el estudio, bajo un criterio de la población indígena declarada presente en sus territorios y de las discusiones llevadas a cabo en el desarrollo del proyecto *DIUMCE 33-2021-PGI*, respecto a las mismas temáticas.

En las siguientes tablas se presenta como se entendieron los conceptos presentados previamente en los antecedentes teóricos de esta investigación, permitiendo identificar y clasificar hacia donde han apuntado los Estados Latinoamericanos en estudio (*tabla n°2*), para finalmente poder tener un panorama generalizado de las características de sus políticas públicas y como estas se desenvuelven entre los pueblos.

TABLA 2: Categorías de análisis

Categoría	Descripción	Subcategoría	Descripción
Interculturalidad folclorizante	Las políticas que se analizarán con esta categoría son aquellas que consideran aspectos, tanto de reconocimiento de otras culturas como de difusión de estas. Sin embargo, las presentan desde una concepción que las entiende como un folclor que deba recordarse sin mayor cuestionamiento ni construcción de un diálogo mutuo.	En el documento	Políticas que en su teoría escrita presentan a la interculturalidad como un elemento a difundir y reconocer en diversas culturas dentro de su territorio
		En la práctica	Serán consideradas las experiencias que puedan estar sistematizadas relacionadas a las políticas, programas específicos o material educativo desde una idea meramente funcional a las ideas ya constituidas como dominantes.
Interculturalidad crítica	Las políticas que se analizaran con esta categoría son aquellas que entienden a la interculturalidad como un factor de contribución para y	En el documento	Políticas que en su teoría escrita presentan a la interculturalidad como algo que surge desde lo indígena, siendo un intercambio continuo que elimina las desigualdades y la

	con el territorio, declarando la importancia del intercambio cultural mutuo y constante para la construcción de nuevas formas de ver el mundo, resaltando el diálogo de saberes y su importancia para hacer comunidad.		superioridad que asume la cultura occidental por sobre las otras culturas.
		En la práctica	Espacios de construcción y colaboración mutua, para generar material intercultural y proyectos que impliquen el diálogo e intercambio mutuo de saberes para la comunidad.
Multiculturalidad	Las políticas que se analizaran con esta categoría son aquellas que se posicionan desde un estado permanente de observación, como una cultura que observa a otras, sin verlas como un igual y generando indirectamente una relación asimétrica.	En el documento	Políticas que en su teoría presentan a la diversidad cultural como un elemento que debe conocerse como parte de la memoria, sin interiorizarse más en el verdadero conocimiento de estas y utilizando estereotipos que hagan referencia a otras culturas sin un cuestionamiento de por medio.

La construcción de las categorías de análisis fue un proceso llevado a cabo a lo largo de toda la investigación, en base a la información recopilada y a las discusiones dadas sobre el tema.

Estas están relacionadas a los conceptos tratados en los antecedentes teóricos para así poder categorizar dicha información en base a las conclusiones obtenidas del proceso de lectura posteriormente.

8. Análisis de Resultados

Las políticas interculturales han tomado una amplia presencia en América Latina, se mencionan bastante en las agendas nacionales dentro de la educación y junto con ello se hace importante reconocer cómo estas ayudan a resolver las necesidades de las comunidades indígenas en el continente. Esto nos regresa a preguntarnos ¿cómo se aplican las políticas de educación intercultural en algunos países de América Latina? conocer sus principales fundamentos y la manera en que entienden y promueven una educación cultural para el continente, desde lo teórico más general hacia la práctica de los programas.

A continuación, se encuentran los resultados que se han elaborado de esta investigación, comenzando por los reconocimientos propios de cada país, en sus cartas fundamentales como primer paso a la incorporación de las comunidades en el ámbito sociocultural de estos.

8.1- La interculturalidad en el continente

TABLA 1: Reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas en el continente

País	Presencia constitucional
Chile	“Los pueblos indígenas que viven en Chile cuentan con reconocimiento de derechos específicos a través de la Ley Indígena y con reconocimiento de derechos universales”. (UNESCO,2005) Actualmente se encuentra vigente el texto constitucional del año 1980, este no reconoce a los pueblos indígenas del territorio, sino que solo se habla de la nacionalidad y ciudadanía chilena. En 2022 fue rechazada la propuesta de nueva constitución en la que se tenía considerado en el artículo n°1 como un “Estado social y democrático de derecho. Es plurinacional, intercultural, regional y ecológico.” y en el artículo n°5 “Chile reconoce la coexistencia de diversos pueblos y naciones en el marco de la unidad del Estado”, “Es deber del Estado respetar,

	promover, proteger y garantizar el ejercicio de la libre determinación, los derechos colectivos e individuales de los cuales son titulares y su efectiva participación en el ejercicio y distribución del poder.” (Propuesta Constitución 2022).
Colombia	En su constitución del año 1991, en su artículo n°7 “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.” Y el artículo n°8 “Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.” De esta misma manera la constitución vela por la conservación y promoción de la lengua, en su artículo n°10 “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.” Constitución 1991. Colombia)
Bolivia	En la constitución de 2009, Bolivia se declara en su artículo n°1 como 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 pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país” Bajo esta idea en el artículo n°2 para los diversos pueblos “se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales”.
Ecuador	En su constitución vigente de 2008, en el artículo n°1 “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. Así mismo en el artículo n°56 “Las comunidades, pueblos, y nacionalidades indígenas, el pueblo afroecuatoriano, el pueblo montubio y las comunas forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible.”, n°57 como parte de los derechos colectivos “Se prohíbe toda forma de apropiación sobre sus conocimientos, innovaciones y prácticas.” y “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior.”
--	--

Como se puede observar en los datos presentados anteriormente, de los cuatro países considerados, la mayoría reconoce o menciona la diversidad de sus pueblos, siendo Ecuador y Bolivia declarados como Estados Plurinacionales en el territorio.

Es importante considerar que estos dos países cuentan con constituciones bastante recientes con relación al resto, en el caso de Bolivia, esta cambió bajo el mandato del presidente aymara Evo Morales Ayma recibiendo en ese entonces, 2006, un reconocimiento de las comunidades indígenas de diversas comunidades andinas en el continente.

Así mismo en el caso de Ecuador, el presidente Rafael Correa llevó toda su campaña presidencial con la propuesta de intención y necesidad de contar con una nueva constitución redactada por una asamblea constituyente, el mandatario también habla lengua quechua, lo que le facilitó mucho más la comunicación efectiva con varias comunidades indígenas del país.

Por otro lado, se puede observar que Chile es el único país en donde su actual constitución no menciona a los pueblos y comunidades indígenas del territorio, se habla solamente de quienes son los y las chilenas dentro del Estado de Derecho. Todos los derechos específicos considerados para los pueblos indígenas en Chile se atribuyen únicamente a la Ley Indígena del año 1993, y de esta última es de donde surge también el impulso del PEIB del país en la educación.

El caso de Colombia, si bien no es considerado como un estado plurinacional, si entrega reconocimiento a los pueblos y al menos en el texto constitucional se puede apreciar el interés de preservar tanto la cultura como las lenguas en su territorio, sin únicamente mencionarlos sino que haciéndose responsable de su promoción y entendiéndolo como una responsabilidad colectiva de la población.

8.2 Programas de Educación Intercultural Bilingüe en el continente:

El caso de Chile

En Chile, el programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) fue publicado en el año 1996 con el objetivo de “fortalecer la identidad de las niñas y niños indígenas” y fue producto de las demandas provenientes de las diversas comunidades indígenas que llevaron a la promulgación de la Ley Indígena en años anteriores, vio la luz como una forma de que el Estado se incursionara en la educación indígena.

El PEIB tuvo en sus inicios tres ejes fundamentales: la contextualización curricular, participación comunitaria y la enseñanza de las lenguas indígenas. (PEIB, p12)

En este periodo se instauran pilotos para esta experiencia en el país, ya sea con acuerdos municipales y/o regionales y el convenio con algunas universidades, en el caso de la Región Metropolitana el piloto se realizó en la comuna de Huechuraba durante el año 1998.

La participación comunitaria estuvo enfocada a que la comunidad se vinculara más en el aprendizaje y educación de las niñas, niños y jóvenes, en los sectores rurales se comenzó a contar con agentes que forman parte de las comunidades siendo “central formar recursos humanos calificados que promovieran la valorización y desarrollo de las culturas y lenguas de los pueblos indígenas en diferentes instancias”.

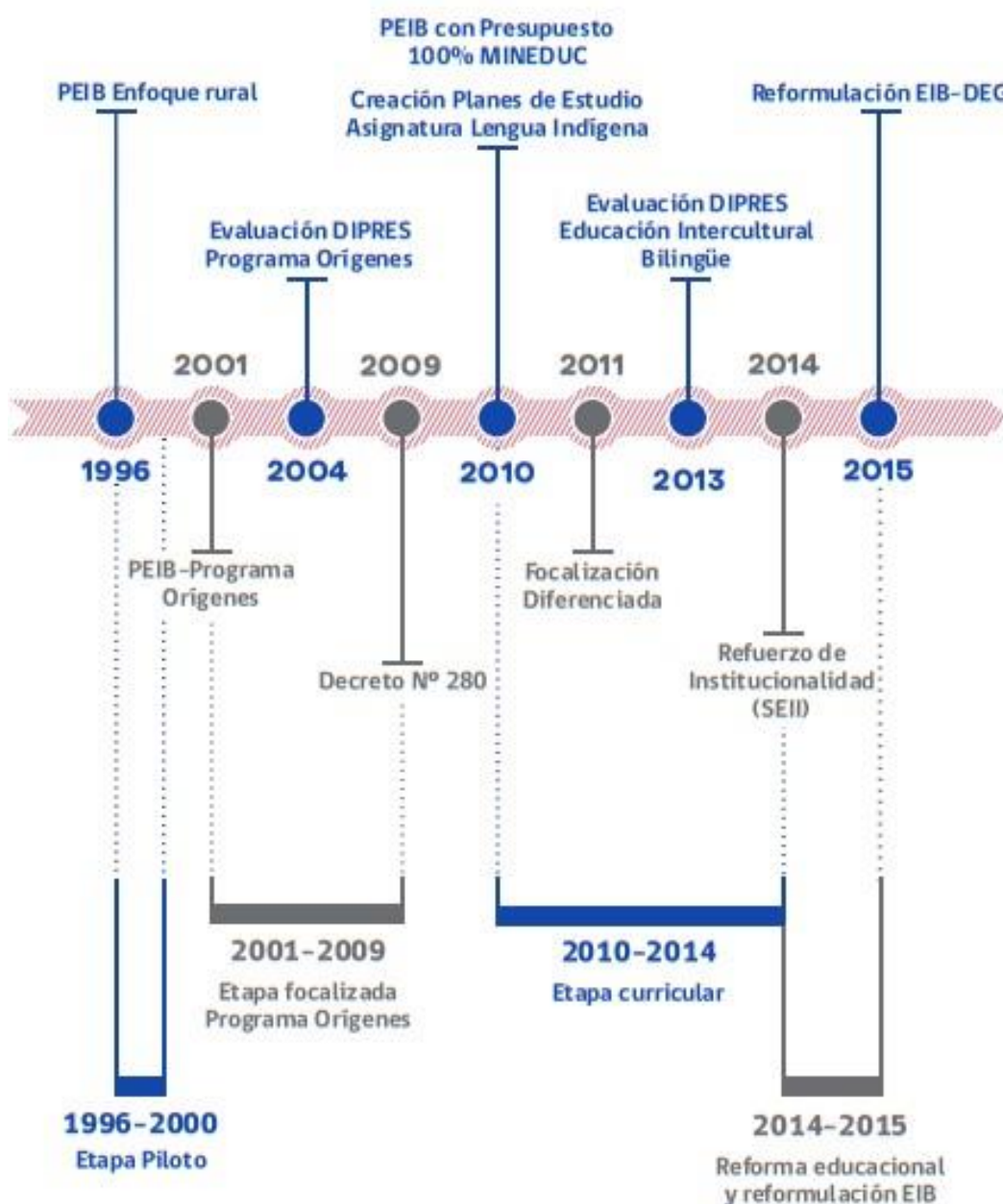
La premisa del PEIB fue generar una adecuación de diversos instrumentos relacionados a la gestión educativa en los establecimientos que contaban con población indígena, con la idea de “implementar un currículo contextualizado y pertinente a la realidad sociocultural y lingüística propia de los pueblos indígenas, mejorando de esta manera los aprendizajes de estudiantes en espacios interculturales.” (PEIB, p13)

De la mano con la gestión, se comienza a promover documentos enfocados en la promoción de la interculturalidad, generando libros de texto que fueran pertinentes a los contextos culturales desde 1º año a 4º año de enseñanza básica y con la capacitación de docentes en educación intercultural bilingüe.

Hacia el año 2009 se implementa al currículo el Sector de Lengua Indígena (SLI) como una asignatura, contemplando las lenguas, aymara, quechua, rapa nui y mapuzugun y aplicándolo de manera obligatoria para establecimientos que contarán con el 50% de estudiantes indígenas. Para el 2013 el porcentaje desciende al 20% de estudiantes por establecimiento y la implementación de manera voluntaria de esta asignatura. (p15)

A continuación, se presenta un panorama general de lo que fue la implementación del PEIB

CRONOLOGÍA IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



Fuente: PEIB 2017

El PEIB concentró el desarrollo de la educación intercultural mediante la implementación de la asignatura de Sector de Lengua Indígena, comenzando en el año 2010 en primer año de enseñanza básica y culminando en el año 2017 para octavo básico. Estos planes y programas fueron acompañados de capacitaciones y cursos de perfeccionamiento de docentes en las diversas escuelas y establecimientos. Aun así, este sistema ha sido debatido y cuestionado desde las comunidades, ya que tiende más a minimizar lo cultural a un aprendizaje superficial de la lengua, se habla entonces que estos aprendizajes “deben ir asociados a estudios participativos, no colocarlos simplemente en los planes y programas. No está resuelto sobre quién lo aplica, cómo se aplica y en qué contexto” (Curakeo)

El PEIB hoy en día no tiene un estatus de intervención real en el currículum y en varias ocasiones está obsoleto en teorías educacionales, en su aplicación; y por sobre todo en formulación e implementación. Este programa, por lo demás, como se ha mencionado anteriormente en este escrito tiene una cobertura mínima de escuelas, no cubre todos los niveles de aprendizaje ni tampoco tiene una cobertura en todos los niveles educativos de la educación formal, ni hay transversalidad en las asignaturas.

El caso de Colombia

En Colombia, hacia finales de la década de los 80, se comienza a formar una *Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos* que para el plan de desarrollo entre 2010 y 2014 con el objetivo de contar con una “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, la cual traía de la mano la creación de diversos ejes y estrategias para mejorar la educación de diversos grupos étnicos del país.

Esta política buscó en primer lugar entregar un espacio educativo que tuviera concordancia con las comunidades y los grupos étnicos, ya sean comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras (NARP) y el pueblo Rrom. Se enfocaba en los territorios donde se encontraba la mayor concentración de comunidades.

En Colombia las políticas y planes son también transversales a comunidades invisibilizadas, no necesariamente indígena sino que también se habla de otro tipo de vulnerabilidades sociales, y con el paso de los años y respondiendo a las características sociales en diversos documentos se muestra un interés expreso por “hacer partícipes en la formulación de las políticas a diversos actores con el fin de que los documentos sean producto de reflexiones colectivas” (Guido, S. 2013, p.7) un ejemplo de esto es el plan decenal de educación (2006-2016) que utilizó como su metodología de participación el Modelo General de Comunicación Pública².

Si bien en Colombia hay diversas secretarías y planes sectoriales de educación, también se ha elaborado un Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), la implementación de este abarca todos los niveles educativos, desde la primera infancia hasta el de educación superior y se ha materializado en los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que cada centro educativo diseña con la finalidad de construir, desde sus mismos territorios, propuestas curriculares vinculadas a los procesos comunitarios.

Esto último, ha tenido gran resonancia en la educación superior debido a la importancia que se ha dado desde las mismas comunidades en proponer desde la formación del profesorado un propósito de fortalecer la autonomía y la cultura desde la construcción de una educación alternativa a la escuela oficial occidental.

A pesar de la intención de la colectividad de los procesos y los debates de construcción de una educación propia que comprenda un diálogo de saberes que sean visibilizados y válidos a la par de los saberes occidentales, desde los municipios ya sean urbanos o rurales y en conjunto con las comunidades que habitan los distintos territorios, “el contenido del Plan sectorial de educación vigente para la nación evidencia una tendencia a homogeneizar la gestión administrativa y pedagógica del sistema educativo” (op cit., p.12)

² Modelo destinado a aportar nuevas miradas y procedimientos que contribuyan a mejorar las relaciones de construcción de sentido al interior del sector público y de interacción comunicativa de las entidades. (MCPOI) 2004.

“Los pueblos indígenas debimos aceptar y promover, incluso con una insistencia digna de mejores causas, la educación intercultural bilingüe eib o etnoeducación. Pero las razones para que ello ocurriera no fueron la aceptación de sus fundamentos y ni siquiera el reconocimiento de sus éxitos, sino su avance frente a la educación evangelizadora e integracionista que había” (Citado en Regalsky 2002)(Abadio Green 1996)

De esta manera la Política Pública de Etnoeducación en Colombia desde el año 1985 se convirtió en la política oficial del Estado y ha sido fundamental como herramienta para estandarizar y normalizar las diferentes perspectivas que existían de la educación indígena, ya sea la educación bilingüe, la educación comunitaria o la educación multicultural presentes en la década de los setenta en el país.

Esta política propone atender el alto nivel de diversidad social y cultural de la nación (noventa y tres etnias indígenas diferentes y grupos afrodescendientes de por lo menos cinco raíces distintas). “El Programa desarrolló acciones para la elaboración y publicación de materiales educativos, la capacitación de docentes indígenas y no indígenas y la investigación para los incipientes procesos educativos indígenas.” (Mineducación, p.1)

Está orientada a las comunidades y grupos étnicos de la región, que actúan junto a diversas organizaciones en algunos territorios como municipios y que reciben subvención del Estado para llevar a cabo sus propuestas y programas pedagógicos territoriales, esto bajo el amparo de entes gubernamentales presentes. Hace unos años se ha intentado pasar todo el ámbito administrativo a las propias comunidades.

Aun así, esta política siendo de la década de los ochenta, no ha sido debatida desde los espacios educativos como tal y ha ido adaptándose sobre la marcha de los años y los programas sectoriales de educación, aun así “no ha demostrado ser eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales en relación con las competencias”(Calvo, G y Garcia, W. 2012, p.348), estas últimas tales como matemáticas, ciencias , lectoescritura, entre otras.

El caso de Bolivia

En Bolivia se encuentra en vigencia la *Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe* (EIIP) la cual responde al marco normativo de la Ley N°070 de Educación del año 2010 en donde se establece que el sistema educativo en su base y objetivos “promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional y del mundo”

Así mismo, el artículo que habla sobre los fines de la educación boliviana, establece que se debe “desarrollar la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo para la realización plena e íntegra del ser humano y la conformación de una sociedad armónica.”(Sichra, Inge. 2009, p.98)

De este modo la educación con pertinencia cultural en el país está destinada para los niveles educativos de primaria y secundaria para lo cual se han publicado Currículos Regionalizados por cada pueblo indígena, con el fin de garantizar en todos los niños, niñas y adolescentes bolivianos el derecho a una educación en su lengua y cultura. (UNICEF)

Los organizadores curriculares del Estado Plurinacional de Bolivia entregan bases pedagógicas de los conocimientos, habilidades y competencias que deben cumplir las y los educando en sus niveles educativos primario y secundario, en cada uno de estos niveles desde la educación básica se fomenta la lengua originaria y extranjera, siendo la primera fundamental para las comunidades con alta concentración de pueblos indígenas, se menciona las horas destinadas al quechua como iguales a las destinadas al idioma inglés y la cual se desarrolla de manera gradual desde el primer año de enseñanza básica, hasta los últimos años de educación secundaria, esto de la mano con las bases destinadas a la cosmovisión y comprensión del pensamiento que profundizan cada vez más en la diversidad cultural dentro de los contextos territoriales.

Los programas en sus bases invitan a ser procesos de participación activa entre las familias y las escuelas para conformarlos en donde las realidades territoriales puedan tener gran relevancia al momento de aplicar estas bases.

De esta manera, el currículo vigente (2023) habla de los lineamientos mínimos al cual todo estudiante debe acceder, y sobre el cual, son las maestras/os, padres y madres de las familias y la propia comunidad educativa quienes pueden “incorporar elementos adicionales del contexto local, respetando las áreas de saberes y conocimientos.” (Currículo Educativo 2023, p.5)

Los nuevos pasos en la reforma educativa y los reglamentos de organización curricular suponen a la vez un importante desafío a los y las docentes quienes

“tienen una serie de responsabilidades, pues debe ser a la vez: “maestro modelador”, “maestro organizador”, “maestro observador”, “maestro comunicador”, “maestro comunicador intercultural”. deben ser capaces de reorganizar el aula de manera que todos los escenarios de la vida cultural (las personas, la comunidad, los lugares de trabajo, las necesidades de la gente, sus actividades) se incorporan al aula como ámbito de actividad” (Regalski, P. 2002, p.4)

El caso de Ecuador

Para el caso de Ecuador, la educación con pertinencia cultural ha llevado un largo camino, similar a algunos países de América Latina la consolidación de los Estado-Nación llevó consigo la consigna del desarrollo y en este país, como en otros, se levantó la necesidad por parte de las comunidades y pueblos de contar con una educación que fuera adecuada en sus territorios y no buscara colonizar sus saberes, sin embargo, como menciona Ferrao (2010), durante la primera etapa del siglo XX con la repercusión de los Estado-Nación modernos, vino de la mano con una tendencia más bien asimilacionista, que significó la “estandarización y homogeneización cultural y bajo esta mirada se construyeron las primeras instituciones educativas indígenas bilingües.” (Veíniminen, 2019, p. 163)

En un comienzo las instancias de aprendizaje que se tenían fueron muy mal vistas e incluso reprimidas y perseguidas por diversos hacendados en el país por no concebir que los indígenas se educaran, esto llevó a que, durante años en la década de 1940, se generaran múltiples escuelas de carácter clandestino en el territorio, siendo las más influyentes las escuelas indígenas de Cayambe, teniendo incluso que funcionar durante las noches para poder educar a niñas y niños. (Gonzalez, M, 2015)

Hacia mediados del siglo XX se crean programas educativos apoyados por misiones cristianas en el territorio que vivían en Ecuador. En los años siguientes, comenzó a tomar esta iniciativa de lo religioso en conjunto con el Ministerio de Educación y así, unos años después en 1963 ve la luz con el “Instituto Lingüístico de Verano” (ILV) en el cual se dieron a conocer las lenguas indígenas a cambio de difundir también la religión protestante a los grupos indígenas.

De este modo, y teniendo de base la constitución política (2008) y en el marco del convenio 169 de la OIT se desprenden varios documentos sobre la educación intercultural, entre ellos, los planes nacionales de Desarrollo que fueron publicados en distintos momentos los cuales buscan tratar el tema educativo desde los gobiernos.

Hacia 1979 se comienza el proceso de institucionalización de la EIB, y todas las iniciativas de educación indígena que venían operando en el país quedaron adscritas a la jurisdicción de EIB y pasaron a depender de la DINEIB, oficialmente en el año 1988.

Con el artículo n°68 de la constitución, el cual afirma que: “el sistema nacional de educación incluirá programas de enseñanza conformes a la diversidad del país. Incorporará en su gestión estrategias de descentralización y desconcentración administrativas, financieras y pedagógicas.” (Const, 2008). Todo esto entendiendo la cantidad de comunidades presentes en el territorio en donde cada una tendría la facultad de ser los mismos sujetos quienes ejecuten la educación, la piensen y la manejen dado que son quienes conocen las verdaderas necesidades de sus comunidades, a la vez indirectamente se da la obligación de que estos

programas de educación estén constituidos en las diversas lenguas de cada territorio visto como un eje esencial de la educación el lenguaje. Aun así, la institucionalización de la EIB no significó mejoras en las décadas tempranas de los años 80-90 debido a la poca tolerancia de hacendados que persiguen estas iniciativas.

Más tarde, la legalización del proyecto fue importante porque ayudó a proveer de un cierto capital simbólico (Bourdieu, 1999) a las diversas escuelas comunitarias. De este modo y con el pasar de las décadas, en varias comunidades la reputación e incluso prestigio que tenían las escuelas indígenas terminó siendo incluso mucho mayor que el de las escuelas occidentales de tradición hispana, lo que provocó un aumento importante de la matrícula en las primeras. (Guamán, 2014)

Hacia los años 90' las comunidades de la mano a grandes movimientos sociales indígenas exigieron al Estado Ecuatoriano que tomara realmente sus necesidades, intereses y derechos en la educación de niñas y niños indígenas, esto provoca el comienzo de una EIB con sistema propio aunque no significó la interculturalidad en el espacio educativo sino más bien un resaltar de la cultura y tradiciones, algo mucho más multicultural para la situación que había surgido e incluso los docentes, estudiantes y las familias estuvieron en desacuerdo con el tipo de educación (Abram, 2013, p. 2).

El modelo de EIB en Ecuador, al día de hoy sigue vigente y contempla una aplicación desde la educación inicial hasta el nivel superior, basado en

“la sabiduría milenaria y en los aportes a la humanidad realizada por otras culturas del mundo; recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas de los pueblos y nacionalidades en todos los ámbitos de la ciencia y la cultura, y buscar espacios para que sean empleadas en los distintos medios de comunicación” (MOSEIB, 2013, p.32)

A la vez se propone “garantizar que la educación intercultural bilingüe aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma

de relación intercultural.” (op. cit, p.5) Para esto se utiliza el siguiente esquema de referencia al momento de considerar la manera de enseñanza-aprendizaje en los diversos niveles:

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. 2013. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).

A pesar de todo esto en las formalidades de las políticas públicas destinadas a la educación indígena en el país, Alberto Conejo (2008), menciona que, en este ámbito la persona ha dejado de ser el centro del quehacer educativo y que, como consecuencia de esto, hay algunos aspectos como la misma formación niñas, niños y jóvenes, la atención psicológica que requiere la población estudiantil, el libre desarrollo de la creatividad y el fortalecimiento de la identidad cultural propios, entre otros, han sido sustituidos por un largo tiempo por una preocupación excesiva sobre los aspectos formales, como lo es la constante reelaboración de planes de programas y la definición del currículo. Y por tanto “convirtiéndose la escuela en un ente aislado sin ninguna relación con los grupos sociales que le rodean, es decir, la familia y la comunidad.” (2008, p70)

TABLA 2: Resumen del panorama general de la EIB en el continente

País	Políticas Públicas de Educación Intercultural		
	Presencia de la política	Fundamento que promueve	Para quienes va dirigida
Chile	Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2017	Esta política busca <i>“desarrollar, potenciar y fortalecer una educación intercultural para todos y todas, en la que se integre de forma transversal la interculturalidad en el quehacer educativo y formativo de la escuela”</i> . Principalmente se enfoca en el aprendizaje de la lengua y cultura de los cuatro pueblos reconocidos en ella. (Aymara, Mapuche, Quechua y Rapa Nui)	Puede ser aplicada en establecimientos con una matrícula de un 20% o más de estudiantes de ascendencia indígena
Colombia	Política Pública de Etnoeducación 1985	Busca garantizar el derecho a la educación básica de	Territorios con grupos étnicos reconocidos

		los grupos con estatus étnico en el país, mediante la construcción de programas con adaptación y pertinencia territorial velando por la conservación y recuperación de tradiciones.	constitucionalmente, en escuelas Indígenas, Afrocolombianas, Palenqueras, Raizal y pueblo Rrom.
Bolivia	Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe	Se busca el fortalecimiento de los saberes, conocimientos y la lengua propia de las naciones indígenas originarias, se promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades, a través de la valoración y respeto recíproco entre las culturas del Estado Plurinacional.	Escuelas públicas que deben adscribir al reglamento de organización curricular nacional, en los niveles de Primaria Comunitaria Vocacional y Secundaria Comunitaria Productiva
Ecuador	Modelo del Sistema de Educación Intercultural	Se promueve el desarrollo de la enseñanza	La EIB es aplicada en el país desde la educación temprana

	Bilingüe (MOSEIB) año 2013	intercultural, con una visión que se enfoca en el diálogo de saberes y el buen vivir de los pueblos y <i>“está destinado a la implementación del Estado plurinacional e intercultural, en el marco de un desarrollo sostenible con visión de largo plazo”</i> .	inicial, básica, media y superior. El país cuenta con 14 nacionalidades en su territorio, en el ámbito educativo <i>“cada nacionalidad tiene derecho a contar con su propia educación en respeto al Derecho Colectivo reconocido por la Constitución de la República del Ecuador y a los instrumentos internacionales a los cuales el Ecuador se adscribe”</i> (Min. de Educación)
--	-------------------------------	---	---

En conjunto las diversas políticas presentes en el continente hablan en común de una distinción, énfasis y fundamental importancia al aprendizaje de las lenguas originarias de las comunidades y territorios entendiendo esto como el primer paso a la apertura real de una escuela intercultural, la diferencia radica en la aplicación de estas ideas en donde en algunos programas como el caso de Chile solo enfoca este cambio en una asignatura destinada a estudiar una de las cuatro lenguas reconocidas en el programa y solo en el caso de contar con un porcentaje determinado de estudiantes de origen indígena, a diferencia del programa en Bolivia que para todos sus niveles educativos de primaria y secundaria comprendidos entre los 6 y los 17 años aproximadamente se debe contemplar la asignatura de lengua originaria

con las mismas horas destinadas a un aprendizaje de lengua extranjera como el inglés, fomentando que sus estudiantes cuenten con un perfil de egreso escolar manejando al menos dos lenguas, lo cual se ha visto en los diversos censos en donde gran porcentaje de la población en ciudades como La Paz, con un 48% afirman ser bilingües o en Cochabamba con un 54%. (Sichra, 2009, p.96)

Particular es el caso de Colombia en donde aún no se ha determinado una política que sea especialmente destinada a las necesidades propias de las comunidades indígenas en el territorio a pesar de ser algo que se viene hablando desde la década de los ochenta, aun así, se fomenta el uso de lenguas originarias para generar un “traspaso” y adecuación de los conocimientos entre las comunidades y algunos entes académicos de la sociedad.

Finalmente, en Ecuador al ser una política y contar con varias normativas legales se ha situado en un estatus total en todos los niveles educativos pero aun así dejando de lado el quehacer comunitario en algunos casos y asimilando a contenidos más estandarizados, aunque velando por el buen vivir como aspecto fundamental de la educación en las comunidades y territorios.

8.3- Análisis Categorías de análisis

Las políticas consultadas pueden agruparse en conceptos que se han tratado anteriormente en este documento, las categorías de análisis bajo las cuales se emplea la relación que exista entre los principios teóricos que plasman las políticas y en las diversas aplicaciones que estas puedan tener.

TABLA 3: Categorización de las políticas públicas de EIB

Categoría	En el documento	En la práctica
Interculturalidad folklorizante	Chile - <i>“De esta manera, se sientan las bases para que el sistema educativo promueva y respete la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.”</i> - <i>“el sistema educativo también debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”</i> - <i>“se impone entonces el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se aseguren a sus estudiantes las oportunidades de aprendizaje de dicha</i>	Chile -Implementación de la asignatura de Lengua indígena solo en establecimientos que cumplan con el porcentaje de matrícula -Inclusión de pueblos indígenas en textos escolares y en planes y programas del currículum escolar Bolivia -la educación planteada en la Ley 070 sigue viéndose como una agenda destinada a lo indígena separado de muchos espacios urbanos, es más un currículo regional Colombia -No se cuenta con el apoyo a los docentes en los proyectos educativos institucionales y las mallas curriculares

	<i>lengua, de modo sistemático y pertinente a su realidad”.</i> <i>- ” De esta forma, con la incorporación de la enseñanza de la lengua originaria se aspiró a transmitir en el aula, de forma más fluida, aspectos de las cosmovisiones indígenas tales como la circularidad del tiempo y la relación integral con la naturaleza.”</i>	-Se concentra meramente en las comunidades rurales en apoyo a municipios de gobierno
Interculturalidad crítica	Ecuador: <i>- ” Los pueblos y nacionalidades están en proceso de revitalización de su conocimiento y sabiduría ancestrales. El SEIB promueve sistemas de educación y evaluación integrales, la promoción flexible y el respeto a los ritmos de aprendizaje de las personas, tomando en cuenta los aspectos psicosociales, la capacidad creativa para</i>	Bolivia -se plantea en los espacios como un proceso social, político y educativo que busca a través de procedimientos colectivos un nuevo paradigma educativo -ejercicio de derechos de autonomía en los territorios -trabajo de comunidades y espacios académicos - validación de ofertas interculturales en niveles

	<i>superar las formas de evaluación que priorizan únicamente aspectos lógico-verbales y memorísticos.”</i> <i>-” La educación es un proceso de desarrollo integral del ser humano, por lo cual no debe enfatizarse solo en lectura-escritura, matemáticas, aspectos psicopedagógicos, comunicacionales, socioculturales, epistemológicos, sino también en un modo de vida en armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.”</i> <i>-” Es necesario recuperar las formas de educación ancestral, en donde la familia y la comunidad cumplen un papel fundamental en la formación de la persona.”</i>	de educación superior y vinculación docente de estos dentro de las comunidades Ecuador la Universidad Nacional de Educación responde al estado plurinacional formando docentes con visión intercultural que promueve el diálogo de saberes y buen vivir -Universidades públicas de carácter comunitario
	Bolivia: - “Orientada al desarrollo	

	<i>de una educación descolonizadora, revolucionaria, liberadora, en diálogo complementario intracultural, intercultural y plurilingüe en armonía con la madre tierra y el cosmos”</i> <i>- “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”</i> <i>- ” Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y</i>	
--	--	--

	<i>afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien”</i> <i>-” Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.”</i>	
	Colombia <i>-” Reflexiones sobre aspectos fundamentales de la cultura, territorio, cosmovisión para orientar la finalidad de la educación”</i> <i>-” Busca fortalecer la autoridad tradicional (gobiernos propios), la autonomía, el territorio y la identidad cultural”</i> <i>“En este sentido se propone seguir avanzando con los grupos étnicos y MEN, de manera</i>	

	<i>progresiva, gradual por las vías del reconocimiento de derechos y su pleno ejercicio mediante la implementación de sus sistemas educativos propios, comunitarios e interculturales.”</i>	
Multiculturalidad	-	-

Al revisar detenidamente los documentos de políticas y programas públicos desarrollados para la educación intercultural en el continente, es posible vislumbrar algunos ejes y fundamentos que dan paso a poder categorizarlos entre las categorías expuestas en los antecedentes teóricos de esta investigación.

Entre los cuatro países estudiados y lo que declaran sus políticas y programas educativos no se encuentra ninguno que se posicione solo desde un estado de observación al otro, para ser categorizada como intercultural, lo que da una buena señal de cómo se está comprendiendo la diversidad cultural en sus territorios.

Sin embargo, en algunos hay una diferencia entre lo que declaran por escrito en sus documentos y lo que se ha podido observar y estudiar en la práctica. Tal es el caso de Colombia en donde se cuenta con un reglamento de grupos étnicos el cual hace referencia de manera crítica lo referido a interculturalidad, si bien es un tanto pacífica en lo que declara, manifiesta la intención de las creaciones autónomas de sistemas educativos indígenas e incluso la autonomía territorial de los pueblos, pero al momento de indagar en algunas prácticas se encuentran limitaciones en la creación de estos sistemas educativos, los organismos gubernamentales que esperan acompañar estos procesos terminan de alguna forma estandarizando los conocimientos. A pesar de las iniciativas de algunos espacios

universitarios que han trabajado arduamente junto a comunidades por crear sistemas de educaciones propios, aun así, se encuentra una deficiencia al momento del apoyo a los docentes que estén inmersos en estos espacios y el cómo poder proceder con estos programas.

Otro ejemplo es el caso de Bolivia que si bien cuenta con una intención educativa mucho más crítica que los otros países presentados incluso en muchas experiencias prácticas, desde lo experiencial de algunos docentes y comunidades la educación planteada en la Ley 070 sigue viéndose como una agenda destinada a lo indígena separado de muchos espacios urbanos, es más un currículo regional que el gobierno ha visto fuera de muchos espacios urbanos, aun así cuando la ley habla de una educación nacional total.

El caso de Chile es más pasivo, en cuanto la política espera mucho más el reconocimiento de costumbres y tradiciones ancestrales solo de cuatro pueblos reconocidos y fomentando mucho más el desarrollo del aprendizaje de una lengua originaria, siempre y cuando se cuente con un porcentaje determinado de estudiantes indígenas en una misma institución educativa y como una asignatura más de las mallas curriculares y no como un espacio de aprendizaje transversal en dicha lengua.

En el Ecuador resalta la política destinada a la educación intercultural y se reconoce de manera crítica la diversidad de la nación y por consecuencia los espacios educativos bilingües, a pesar de ser el idioma castellano el oficial, se establecen los idiomas quechua y shuar como idiomas de relación interculturales y todos los idiomas ancestrales son de uso oficial en territorios que habitan pueblos indígenas. También se impulsa una enseñanza intercultural en todos los niveles educativos lo cual se ve reflejado en las visiones y perfiles de egreso en la Universidad Nacional de Educación lo que permite la formación de docentes con este mismo enfoque para continuar desarrollando la educación intercultural.

9. Conclusiones y Proyecciones

La educación en el continente ha estado marcada por las estandarizaciones y homogeneización hacia los quehaceres y conocimientos occidentales implantados tras la colonia junto al despojo de conocimientos y tradiciones fundamentales para los pueblos y comunidades ancestrales.

Debido a las condiciones ligadas a la dominación a las que ha estado sujeta la población de manera tradicional en América Latina, se ha constatado la necesidad de que el sistema educativo pueda contribuir a la solución de problemas relacionados con la formación de la persona en toda su integridad incluyendo el respeto a su identidad cultural.

La necesidad presente hoy en día en distintos países de la región de que la institución educativa se relacione con la comunidad y de que sea parte de ella como un organismo más del sistema interno, constituye una de las necesidades más urgentes y de las cuales cada vez se hace necesaria la participación expresamente colectiva, de la población en su conjunto y por tanto

“El diálogo entre la reflexión teórica, principalmente en el contexto latinoamericano, la sistematización de experiencias de maestros que cotidianamente vivencian relaciones interculturales y la visión crítico-política de los movimientos sociales, configuran lugares necesarios para la construcción de una educación intercultural” (Guido, Bonilla y otros, 2010).

Es así como la educación basada en la cultura es una clave que puede asistir a los gobiernos latinoamericanos para encontrar una vía para reformar y mejorar sus sistemas de educación nacional, dejando de lado las ideas occidentales y liberales vigentes hasta la actualidad y por consiguiente manteniendo en mente las agendas plurales e incluyentes de las nuevas cartas constitucionales en gran parte de la región.

El gran desafío entonces, en este momento es desarrollar una nueva perspectiva acerca de la diversidad cultural que tome en cuenta la coexistencia intergrupar, la unidad territorial, la cooperación y solidaridad como factores importantes para políticas públicas.

No se trata solamente de la integración o inclusión cultural, lo cual aún enmascara la agenda colonialista movilizand o minorías a ser incluidas en perspectivas mayoritarias, sino de abrir realmente un espacio que sea inclusivo en todo aspecto, transformador de las realidades locales y motivador del dialogo par entre sujetos culturales.

De esta manera la escuela crea su currículo descontextualizando los diversos saberes de los territorios en donde se aplica, y de esta manera el saber escolar únicamente responde a ciertas pautas propias de la academia moderna occidental para determinados grupos.

La diversidad cultural debe ser una opción para todos, no solo para las comunidades indígenas, este paso es clave para avanzar a un estado de buen vivir y relación con otros y la naturaleza, generar puentes entre pueblos y naciones de distintos orígenes y resaltando la importancia para todas y todos de una identidad propia basada en las creencias e intereses de los sujetos que componen la sociedad.

En la mayoría de los casos expuestos dentro del continente, la escuela se impuso como una oposición con las otras formas educativas presentes fuera de lo institucional (lo ancestral), por lo que inevitablemente la idea de conservación de los saberes se ve truncada por la obligación de expandir y difundir sobre el mundo exterior como una forma de dominio en la sociedad, esta investigación ha dejado ver la necesidad de pensar nuevas escuelas y nuevos entornos de dialogo cultural, aún falta mucho en la educación y esto queda claro con los propios proyectos educativos que han surgido de manera alternativa a las propuestas estatales, porque aún se necesita una crítica más profunda y una intención más abierta a los conocimientos que se han querido invisibilizar.

Las reflexiones que surgen dan paso a unas preguntas que será necesario responder en los años venideros, tales como, ¿Por qué si los Estados cuentan con políticas interculturales en educación siguen surgiendo proyectos autónomos que contradicen lo que se busca

implementar en dichas políticas?, ¿Como los movimientos indígenas hoy en día pueden contribuir a un diálogo de saberes que sea un puente real entre las sociedades? y cómo debemos estar dispuestas y dispuestos a aceptar estas diferencias de un escenario que esté a la par y no viendo a otros como algo meramente parte de una historia acabada, sino que de una historia que se sigue formando y escribiendo y ya no debe ser más separada de nuestro quehacer.

Referencias Bibliográficas

- Abram, M. (2013). *La Educación Bilingüe Intercultural en las cuatro nacionalidades de la costa del Ecuador*. Quito: Prometeo Senescyt
- Arroyo, Adriana. (2016). *Pedagogías Decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas en “Interculturalidad y Educación desde el Sur”*. Quito: Editorial Universitaria Abya Yala
- Barbero, J; Corona, S. (2017). *Ver con los otros. Comunicación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica
- Baronet, Bruno y Tapia, M. (2013). *Introducción. Política, educación e interculturalidad”*. Cuernavaca: CRIM-UNAM
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla SA
- Bourdieu, P. 1999. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Calvo, Gaspar y Garcia, William. (2012). *Revisión crítica de la Etnoeducación en Colombia*. ISSN: 0212-0267 EDICIONES UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
- Centro de Estudios e Investigación Mapuche. (s.f). *Comunidad de Historia Mapuche, Entrevista a Jakelin Curakeo*. Chile: Centro de Estudios e investigación Mapuche
- Ciccone, Florencia. (2018) *Programa Gestión de Nuevos Recursos para democratizar el conocimiento*. Argentina: Universidad de Buenos Aires
- Collado-Rueano, J. (2017) *Educación y desarrollo sostenible: la creatividad de la naturaleza para innovar en la formación humana*. Educación y Educadores
- Collado, J; Madroñero, M; Alvarez, F. (2018) *Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir* .UNAE, Ecuador
- Conejo Arellano, A. 2008. *Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. En La propuesta educativa y su proceso*. Ecuador: Revista Alteridad
- Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI). (2017). Argentina
- Constitución Política de Colombia [Const]. (1991). Art. 7-10. Colombia
<https://pdpa.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

- Constitución de la Republica del Ecuador [Const]. (2008). Art.1, 56, 57. Ecuador
https://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Constitución Política del Estado [CPE]. (2009). Art. 1 y 2. Bolivia
https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf
- Constitución Política de la República de Chile [Const]. (1980). Texto actualizado 2010. Chile https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_chile.pdf
- De Sousa Santos, B. (2009), *Una epistemología del sur*. México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) / Siglo XXI.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - DANE. Colombia
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA - DANE. (2018). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda*. Colombia
- DL 0280 de 2009. Por el cual establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación. 20 de Julio de 2009
- Díez, ML, (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social. Argentina. ISSN: 0327-3776.
- DIUMCE 33-2021-PGI. *Sistematización de la experiencia investigativa en educación indígena para la construcción de una propuesta teórica metodológica basada en el diálogo de saberes*. Santiago: UMCE
- Dulzaides, M., y Molina, A. (2004). *Análisis documental y de información: Dos componentes de un mismo proceso*. ACIME, 2 (12). ISSN 1024-9435
- Escobar, A. (2005c). *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogotá, DC/Popayán: Icanh/Universidad del Cauca.
- Ferrão Candau, V. M. (2010). *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(2), 333-342
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). *La educación intracultural intercultural plurilingüe en Bolivia*. <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-bolivia> recuperado el 20-02-2023

- Freire, Paulo. (1999). *Una propuesta de comunicación para la educación en América Latina*, Juan Manuel Fernández Moreno, revista razón y palabra
- Galvani, P. (2001) *Ecoformation et cultures amérindiennes*. Revista Education Permanente, n 148
- Gómez Vélez, M., Saldarriaga Grisales, D., López Gil, M. y Zapata Botero, L. (2017). *Estudios decoloniales y poscoloniales. Posturas acerca de la modernidad/colonialidad y el eurocentrismo*.
- González, Alfredo. (2003). *Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales*
- Gonzalez, Maria Isabel. (2015). *Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural*. Bogotá: Revista Colombiana de Educación
- Granda, Sebastian. (2016). *Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos*. Ecuador: Revista Alteridad
- Grosfoguel, Ramon. (2007). *El giro decolonial: reflexión para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas [IWGIA]. (2020). *Pueblos indígenas en Chile*
- Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas [IWGIA]. (2020). *Pueblos indígenas en Bolivia*
- Guaman, J. (2014). *El SEIC y la institucionalización de la EIB*. Comunidad de Saraucsha, Zumbahua.
- Guido, Sandra. (2013). *Interculturalidad y política educativa en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Interamericana Editores, S.A.
- Huanacuni Mamani, Fernando. (2010). *Buen Vivir / Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (caoi)
- Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC]. (2010). *La Población Indígena del Ecuador*
- Krishnamurti, J. 1961. *Sobre a natureza o meio ambiente*. São Paulo: Perspectiva

- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- LEY 19253 de 1993. Por la cual establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de desarrollo Indígena (CONADI). 28 de septiembre de 1993
- Madrid Tamayo, Andrea. (2019). *La Construcción del Estado plurinacional ecuatoriano, más allá del reconocimiento constitucional*. Antropología Cuadernos de Investigación
- Maldonado Torres, N. (2007). *Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto*. En Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (eds.): *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, Walter. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*
- Ministerio de Educación. (2017). *PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE [PEIB]*. Santiago: RR Donnelley
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Atención Educativa a Grupos Étnicos, Marco Normativo*. Colombia: Mineducación
- Ministerio de Educación. (2022). *ABC del Curriculum Educativo 2023 del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación
- Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Quito: Sensorial - Ensamble Gráfico
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación Intercultural Bilingüe*. Gobierno del Ecuador
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Pública Educativa para los Grupos Étnicos en Colombia*. Colombia: SITEAL
- Modelo de Comunicación Pública organizacional e informativa para Entidades del Estado [MCPOI]. (2004) Bogotá
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense

- Pineau, Pablo (2001) *¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' "* en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Propuesta Nueva Constitución Política de la República de Chile [Const]. (2022). Art. 1 y 5. Chile <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/07/Texto-Definitivo-CPR-2022-Tapas.pdf>
- Quijano, A. (2000). *En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Red internacional de estudios interculturales (2013). *Bolivia Censo 2012: Algunas claves para entender la variable indígena*
- Regalski, Pablo. (2002). *Reforma educativa y territorialidad andina en Bolivia: en busca de los protagonistas*. Lima: Cholonautas
- Reyes Mendoza, N., Pech Polanco, B. & Mijangos Noh, J. (2018). *Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México*. Revista *nuestrAmérica*.
- Sichra, Inge. (2009). *¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?* en Luis Enrique Lopez (ed)“Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas” . La Paz: Plural Editores
- Subercaseaux, B. (2002). *Nación y Cultura en América Latina, diversidad cultural y globalización*. Santiago: LOM Ediciones
- Treviño, E., Donoso, F., Aguirre, E., Fraser, P., Godoy, F., Inostroza, D., et al. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago: MINEDUC-UNICEF-CPCE.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios*. EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos*. Lima.

- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, Mexico y Peru*. Santiago: AMF Imprenta.
- Vanhulst, Julien y Adrián E. Beling. (2013). «*El Buen vivir: una utopía latinoamericana en el campo discursivo global de la sustentabilidad*». Polis Revista Latinoamericana
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual*. Ecuador: Revista Alteridad
- Walsh, Catherine. (2006). *Construyendo Interculturalidad crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Walsh, Catherine. (2007). *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. Bogotá.
- Zapata, Claudia. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina, Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Alemania: CALAS