

INDIANA 43.1

Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe

Estudos Antropológicos sobre América Latina e o Caribe

Anthropological Studies on Latin America and the Caribbean

Anthropologische Studien zu Lateinamerika und der Karibik

2026

Ibero-Amerikanisches Institut
Stiftung Preußischer Kulturbesitz
Berlin



Introducción al dossier.

Experiencias y desafíos en la construcción de alternativas interculturales. Educación y pueblos indígenas en América Latina¹

Introduction to the Dossier: Experiences and Challenges in Building Intercultural Alternatives. Education and Indigenous Peoples in Latin America

Patricia Ames

Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Perú

<https://orcid.org/0000-0002-3098-8780>

pames@pucp.edu.pe

Teresa Valiente Catter

Lateinamerika-Institut, Freie Universität Berlin (LAI, FU), Berlín, Alemania

tvalientecatter@yahoo.de

El reclamo por el acceso a la educación entre los pueblos indígenas de América Latina es de larga data. La dominación colonial, que inicialmente hizo un uso instrumental de las lenguas indígenas para la evangelización, las marginó posteriormente en la educación a partir del siglo XVIII.² Las nuevas repúblicas americanas, influidas por las ideas liberales del siglo XIX y el concepto de un estado nación, reafirmaron la exclusión de las lenguas indígenas (y por largo tiempo de sus hablantes) de los sistemas educativos nacionales, implementando una política orientada a la centralización, la homogeneización cultural y la oficialización de una lengua nacional. A pesar de ello, los pueblos indígenas han resistido los intentos de acabar con sus lenguas y culturas y se han desarrollado diversos esfuerzos por transformar los estándares considerados monoculturales en la educación escolarizada. En las últimas décadas del siglo XX surgieron las nociones de interculturalidad y enfoque intercultural y se convirtieron en temas de debate y herramientas de práctica que, entre otros, cuestionaron el uso de una lengua y cultura única en los

- 1 La coordinación del Dossier respeta las posiciones de los autores. Éstos son responsables de sus ideas. Agradecemos aquí al Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz (IAI, SPK) de Berlín por la posibilidad de publicar los resultados de las investigaciones reunidas en el presente volumen.
- 2 La Real Cédula de 1770 bajo la dinastía borbónica de Carlos III prohibió las lenguas indígenas en la enseñanza de las escuelas en todo el territorio colonial.



sistemas educativos, iniciando un proceso de transformación del principio liberal de ‘un estado, una lengua, una nación’ vigente durante los siglos XIX y XX.

Transcurrido ya el primer cuarto del siglo XXI, observamos que el enfoque intercultural está hoy presente en los sistemas educativos de países con poblaciones indígenas en América Latina. Los diferentes modos de practicarlo constituyen una caldera heterogénea de originalidades y continuidades y ofrecen una diversidad de experiencias para renovar el debate y ampliarlo, incluyendo también a las poblaciones afroamericanas y migrantes, y a la sociedad en su conjunto. El uso de las lenguas y el reconocimiento de las culturas indígenas en las instituciones educativas desafía percepciones, perspectivas y convicciones. Estudiantes y profesores hablantes de estas lenguas están hoy más presentes en las aulas. Sus críticas a los sistemas educativos nacionales vigentes, sus demandas y aspiraciones de futuro evidencian, por un lado, la existencia de una modalidad educativa como la Educación Bilingüe Intercultural, que se viene aplicando en los últimos 45 años y, por otro lado, visibilizan el surgimiento de propuestas alternativas que cuestionan las relaciones de colonialidad entre el estado y las poblaciones indígenas en los sistemas educativos, y plantean modelos propios de educación, también denominados autónomos, no solo en la educación básica, sino también, crecientemente, en la educación superior.

Justamente este dossier, compuesto por estudios realizados en Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú, se propuso presentar y analizar la diversidad cultural existente en los espacios educativos que hoy atienden a los pueblos indígenas y las diversas experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes indígenas. De esta manera esperábamos lograr un panorama más actualizado de lo que se viene haciendo en la región, las alternativas en construcción y las propuestas e iniciativas para enfrentar problemáticas comunes. Convocamos así contribuciones que permitieran identificar los factores que promueven procesos educativos pertinentes y oportunos, pero también las propuestas que buscan replantear la educación con un perfil indígena propio, una discusión persistente en la región.

En efecto, si bien la política educativa para las poblaciones indígenas incorpora en el siglo XX el uso de sus lenguas, surgiendo la Educación Bilingüe (EB), ésta inicialmente se basó en el desplazamiento sistemático de las lenguas indígenas durante el proceso educativo para incorporar la lengua dominante. Los resultados de la investigación social, incluida la lingüística-cultural, y los movimientos sociales e indígenas, cuestionaron el modelo de EB. Los conceptos de ‘interculturalidad’ y ‘mantenimiento de las lenguas indígenas’ entraron en el debate educativo y la EB fue renovada con la incorporación del enfoque intercultural, denominándose así Educación Bilingüe Intercultural (EBI) o Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La década de 1980 fue una fase principalmente de experimentación orientada al mantenimiento de las lenguas indígenas y la práctica del enfoque intercultural. Ya en esta década, al concentrarse la EIB en la escuela primaria de las zonas rurales con poblaciones indígenas, también se hizo presente la demanda por profesionales indígenas, lo cual condujo, entre otros, al reclamo por una

educación superior adecuada a las necesidades de las poblaciones indígenas y orientada al mantenimiento y desarrollo de sus culturas y lenguas.

El decenio de 1990 fue un período de reforma educativa a nivel continental, con inclusión de la EIB como modalidad en los sistemas nacionales, e incorporación vinculante del enfoque intercultural en la estructura curricular de planes y programas. A mediados de la década de 1990, en el Primer Congreso Internacional de Educación Bilingüe Intercultural, EBI/EIB, realizado en Guatemala en 1995, se reconoce oficialmente la diversidad lingüístico-cultural de las sociedades latinoamericanas, el modelo de mantenimiento de la enseñanza en y de las lenguas indígenas durante la escuela primaria y el enfoque intercultural como eje transversal vinculante en los planes y programas. Con este marco político cada país adecuó sus respectivos sistemas normativos e incluyó la noción de diversidad cultural y el enfoque intercultural en su programa curricular nacional. En esta década de reformas educativas en el continente, la asunción política de los estados del concepto de interculturalidad fue una forma institucional de concertar la ciudadanía con la diferencia cultural a través del reconocimiento de la otredad en lengua y cultura, dentro de una concepción revisitada de estado-nación, la construcción de una identidad nacional plural y de superación de las desigualdades.

En lo que va del siglo XXI –25 años– se puede decir que se trata de una etapa de investigación teórica y crítica de experiencias interculturales y de EIB. La variedad en la práctica del enfoque intercultural y la EIB refleja procesos que responden, por un lado, a factores históricos y sociales de cada país y región y, por otro lado, llaman a reflexionar sobre las problemáticas de exclusión y desigualdad que aún quedan por resolverse en las relaciones estado–poblaciones indígenas. Resalta asimismo una cada vez mayor presencia de estudiantes indígenas en la educación superior, así como demandas de organizaciones y familias indígenas por mayores oportunidades para transitar hacia y en este nivel educativo, y el surgimiento de discusiones sobre justicia epistémica en las instituciones de educación superior.

La contribución de diversas experiencias del enfoque intercultural y la EIB que presentamos globalmente en esta introducción, destaca tanto la pluralidad como la complejidad de su práctica en sociedades multiculturales latinoamericanas caracterizadas por relaciones de desigualdad, exclusión, discriminación y racismo. En una mirada comparativa se percibe una dinámica de paradojas entre políticas públicas favorables a la diversidad lingüístico cultural, mientras subsisten las estructuras de poder y desigualdad que mantienen a los pueblos indígenas en desventaja sociopolítica y económica, con consecuencias concretas en la implementación de la práctica de EIB y del enfoque intercultural. De hecho, la lectura de cada artículo es sensible a otras reflexiones e interpretaciones –éste es también un objetivo del dossier– que se derivan de la(s) experiencia(s) de sus lectores y lectoras, las cuales, a su vez, constituyen igualmente una contribución al debate público, político y de la práctica educativa en sociedades multiculturales.

Hemos mencionado que en la década de 1980 la EIB se había concentrado en la escuela primaria de las zonas rurales con poblaciones indígenas. Vale la pena preguntarse entonces ¿Cómo se practica la EIB en el aula de la escuela primaria, actualmente en la segunda década del siglo XXI? Iniciamos la presentación de este dossier retomando algunos aspectos de la práctica de EIB mediante el uso de la lengua originaria en la escuela primaria de hoy, 45 años después. En el artículo de Susana Ayala y Ana Carolina Hecht “Políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y enseñanza de lenguas indígenas en la escuela: reflexiones desde México y Argentina” se analiza comparativamente el conjunto de normas, leyes, decretos, etc. elaborados en dos contextos nacionales, México y Argentina respectivamente, como fundamento legal de la importancia de la EIB en las regiones con hablantes de lenguas indígenas. Las autoras abordan el manejo de la lengua originaria en la asignatura de lengua y cultura indígena en escuelas EIB. En ambos casos se compara el discurso político y la influencia coyuntural en la práctica; además, se examina en qué medida la EIB tiene más bien un carácter compensatorio y remedial y si la lengua originaria tiene un rol más simbólico o instrumental que de comunicación dentro del sistema nacional de educación.

Por lo general, se vincula la población indígena con aspectos de precariedad, ruralidad, tradicionalidad o estancamiento cultural, pobreza en su sentido más amplio, analfabetismo, subdesarrollo, discriminación, explotación, etc. y de ahí el carácter compensatorio y remedial que aparece en diversas políticas y programas. Con este peso de vulnerabilidad se convierte a la población indígena en objeto de educación y menos en sujeto activo para salir de aquello que se percibe como ‘precariedad social y cultural’. Este esquema se invierte en el estudio de Patricia Ames y Robin Cavagnoud “Trayectorias educativas y movilidad territorial de jóvenes indígenas de la Amazonía peruana”. En base al análisis de experiencias de vida de jóvenes indígenas, los autores revelan la importancia de los recursos culturales propios y la movilidad territorial en el logro de sus aspiraciones profesionales y/o laborales. A esta movilidad territorial, que los autores definen como ‘capital territorial’, pertenece todo un proceso complejo de experiencias extremas que comprende desplazamientos fuera de la comunidad y de la región, adaptaciones a nuevas situaciones, aislamientos, discriminaciones, observaciones, desaciertos, aprendizajes, etc. Es otra mirada para entender la relevancia de la movilidad migratoria de jóvenes indígenas como agentes de su futuro en la realización de sus perspectivas educativas y profesionales. En estos trayectos individuales se destaca la importancia de las redes familiares, comunales y organizaciones indígenas que los autores subrayan como parte de la riqueza cultural de estos pueblos, reconociendo diversos ‘capitales’ más allá de aquellos considerados dominantes.

En esta perspectiva, es poco frecuente contar con investigaciones desde la voz de los y las estudiantes indígenas que viven esta dinámica de movilidad, migración e inserción en la educación superior. En base a los testimonios de estudiantes indígenas de la

Universidad Nacional de la Amazonía Peruana (UNAP) y miembros de la Organización de Estudiantes de Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (OEPIAP), en el artículo “‘Quiero ser un profesional indígena’: narrativas de universitarios indígenas en Iquitos” de autoría colectiva –Luisa Elvira Belaunde, Cynthia Cárdenas Palacios, Roldán Dunú Tumi Dësi, Edgar Peas García– se vincula la reflexión con el testimonio. La pregunta sobre ¿Qué significa aprender a ser profesional indígena? es una idea transversal en los testimonios. En el texto se examinan las experiencias discriminatorias que observan los estudiantes durante sus estudios; las explicaciones son diversas e igualmente las respuestas: personales, culturales, políticas, institucionales. A través del texto es visible una crítica latente a la falta del enfoque intercultural en la educación superior; en su apreciación, la causa de la discriminación y las dificultades que enfrentan se debería a la falta de preparación de la universidad para la formación profesional de estudiantes indígenas.

En los dos casos anteriores, se trata de experiencias de instituciones convencionales clásicas de educación superior –universidades y centros de estudios superiores– que como puede apreciarse, no permanecieron ajenas a este proceso de demandas y reformas. En la actualidad, diversas instituciones de estudios superiores privadas y/o públicas cuentan con estudiantes indígenas en determinadas carreras. La convivencia académica en diversidad puede ser ciertamente un desafío cuando la estructura institucional representa solo a un segmento social. En la comunicación intercultural se ponen en juego, al hacerse visibles, las distintas experiencias, percepciones, concepciones y mentalidades.

Esta situación contrasta con una similar experiencia en Brasil descrita en “Experiências em comunicação e artes e a ‘retomada’ da formação com estudantes e professores indígenas na Universidade Federal de Minas Gerais” también de autoría colectiva –Ana Maria R. Gomes; Paulo R. Maia Figueiredo; Clarisse M. Castro de Alvarenga; Matheus Machado Vaz–. En el artículo se tematizan y analizan los materiales audio-visuales producidos a lo largo de 25 años en el área de artes y comunicación en la formación de maestros indígenas, dentro de una institución basada en la epistemología predominantemente disciplinar y en la cultura escrita. La idea central es crear el diálogo en la formación de profesores indígenas a través del uso de medios audiovisuales y del estudio de temas tradicionales. En esta forma de interculturalizar la institución, los y las estudiantes indígenas son sujetos activos en la elaboración de las propuestas y selección de los temas a tratar. Las discusiones resultantes, elemento esencial del diálogo, develan que el acercamiento de diferentes concepciones epistémicas produce diversos efectos; uno de ellos es el cambio de perspectiva, es decir, como se denomina en el trabajo, se adquiere la capacidad de ‘mirar al otro lado’, igualmente un objetivo del debate y de la comunicación intercultural.

En ese sentido, el surgimiento de planteamientos en torno al concepto de ‘educación propia’, ‘educación autónoma’, o ‘etnoeducación’, desde el movimiento indígena, busca promover un nuevo modelo de educación en base a la propia matriz cultural, y diferente

a la EIB que, en la perspectiva indígena, se trataba más bien de un modelo externo ‘para’ indígenas. Esta discusión se retoma en el trabajo de Iris Páez Cruz “El rol transformador de las Universidades Indígenas en la construcción de la educación propia en Colombia”, donde se analiza la experiencia de ‘etnoeducación’ en Colombia, cuyos primeros planteamientos se encuentran a mediados de la década de 1980. Luego de un cuestionamiento a las estructuras académicas convencionales, la autora analiza los argumentos de sistemas educativos orientados a la trayectoria cultural de las comunidades indígenas y sus necesidades existenciales e intereses territoriales. La respuesta del estado a esta demanda se expresa en la Constitución de Colombia de 1991 y a través de una serie de decretos, normas y convenios. En una perspectiva crítica, la autora cuestiona también el rol ambivalente del estado, en tanto el marco normativo legitima el concepto de educación propia y autónoma de los pueblos indígenas. Pero, por otro lado, en el análisis se destaca, como una limitante al desarrollo de la etnoeducación, la precariedad financiera y las estructuras de control académico basadas en criterios estandarizados vigentes.

Cerramos el dossier retomando una discusión amplia del enfoque intercultural. Teresa Valiente Catter en “Encanto y desencanto de la diversidad cultural. Explorando el enfoque intercultural en la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)” revisa, por un lado, algunas decisiones extremas, testimonios y actitudes de rechazo al uso de la lengua indígena en el aula, las diferentes estrategias de su uso, desde una decisión pragmática de los propios padres de familia y, por otro lado, examina el manejo de la lengua indígena y el enfoque intercultural en textos escolares EIB elaborados en distintos proyectos. Según la complejidad del contenido temático se seleccionan las lenguas a usar en la elaboración del contenido curricular y ello se refleja en la estructura de los textos. En las representaciones, e independientemente de la lengua seleccionada, se observa una nueva imagen de sociedad, donde se incluye también la percepción de los propios pueblos indígenas.

En esta heterogeneidad de la práctica educativa y de la realización del enfoque intercultural se evidencia un proceso de replanteamiento de las relaciones entre estado y poblaciones indígenas donde se entretienen estructuras convencionales y aspiraciones de futuro en países multiculturales. El reconocimiento de la diversidad cultural está presente en el discurso de las políticas públicas y mandatos de inclusión para dar solución a las desigualdades persistentes. Las actitudes y las diversas estrategias expresan, sin embargo, que las relaciones entre el estado y las poblaciones indígenas aún experimentan tensiones y desconfianzas mutuas. Las contribuciones que aquí se publican, al mostrar un panorama más actualizado de lo que se viene realizando en diversos espacios educativos de la región, reflejan las problemáticas comunes pero también propuestas e iniciativas desde las poblaciones indígenas. En ellas se visibilizan distintas formas individuales y comunales para lograr procesos educativos pertinentes y oportunos. Gran parte de los efectos educativos en su dimensión más amplia, y que observamos hoy, es también

resultado de demandas de las organizaciones indígenas. Las experiencias y la discusión en torno al enfoque intercultural en la educación superior y la EIB en Latinoamérica constituyen así elementos relevantes en la investigación y la discusión antropológica, en la medida en que las nuevas generaciones de los pueblos indígenas de América Latina participan hoy en mucha mayor medida que las generaciones anteriores tanto en la educación básica como en la superior, configurándose así un nuevo perfil que impactará en su participación social y política en la región.

Finalmente, hay que reconocer que las experiencias presentadas en este dossier develan la complejidad de definir el enfoque intercultural y cómo este incluye concepto, perspectiva, método y práctica, todo lo cual tiene un carácter dinámico. Como concepto, el enfoque intercultural se define de variadas formas y surge en el debate del conflicto de jerarquías e inequidades sociales en sociedades multiculturales latinoamericanas; como perspectiva, encontramos que se orienta a la tolerancia y el respeto entre diversos grupos humanos que reconocen y valoran sus diferentes formas de vivir, pensar, organizar y transformar el espacio de convivencia, así como al cuestionamiento de las relaciones de poder que mantienen la exclusión y desventaja de colectivos racializados; como método, apunta a la interacción y comunicación entre poblaciones diversas y como práctica de diálogo promueve actitudes y propuestas de transformación de las relaciones marcadas por la discriminación, exclusión y racismo. El enfoque intercultural es por ello intrínsecamente político. En un contexto de retorno al conservadurismo y desmantelamiento de iniciativas que favorecen la diversidad y la equidad, sostener la investigación sobre, y la construcción de, alternativas interculturales resultan tareas urgentes y necesarias para afirmar el valor de la diversidad y la posibilidad de construir sociedades democráticas basadas en el diálogo intercultural.

Agradecemos el apoyo de la beca KAAD-PUCP para estancias posdoctorales que hizo posible el desarrollo de este dossier al permitir a la primera autora una estancia en el Lateinamerika-Institut - Freie Universität Berlin y el Ibero-Amerikanisches Institut (IAI), Stiftung Preußischer Kulturbesitz en 2024.

