

# Educación Intercultural Bilingüe en Argentina y Bolivia. Reflexiones sobre la participación indígena<sup>1</sup>

Bilingual Intercultural Education in Argentina and Bolivia.  
Reflections regarding indigenous participation

María Macarena Ossola<sup>2</sup>  
María Haydeé Ruiz Auad<sup>3</sup>

## Resumen

El artículo discute los mecanismos implementados para lograr la participación indígena en programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) de dos países: Bolivia y Argentina. En base a trabajo de campo antropológico entre los pueblos indígenas Jach'a Karangas (Oruro, Bolivia) y Wichí (Salta, Argentina) nos proponemos historizar los conceptos de "participación" y "Educación Intercultural Bilingüe" y describir las modalidades de participación indígena empleadas en propuestas de inclusión educativa para jóvenes indígenas. En las reflexiones finales se indican cuáles son los sectores intervinientes en la elaboración y ejecución de proyectos de edu-

---

1 Recibido: mayo 31 de 2014. Aceptado: junio 21 de 2014.

Una versión preliminar fue presentado como ponencia en las VII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace. Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires), noviembre de 2013.

2 Doctora de la Universidad de Buenos Aires (área Antropología Social). Investigadora del Centro Promocional de Investigaciones en Historia y Antropología (CEPIHA) y del Proyecto de Investigación: "Caminos y desafíos de las reconfiguraciones identitarias: los indígenas de las tierras bajas de Salta. Demandas y derechos". Becaria posdoctoral del CONICET. Email: maca\_ossola@yahoo.com.ar

3 Estudiante avanzada de la Licenciatura en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Investigadora del Proyecto de Investigación: "Caminos y desafíos de las reconfiguraciones identitarias: los indígenas de las tierras bajas de Salta. Demandas y derechos". Becaria del Programa Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas - EVC (Consejo Interuniversitario Nacional). Email: maride\_r@hotmail.com

cación intercultural (Estados nacionales, agencias de cooperación internacional y comunidades indígenas) y se destaca la importancia de considerar los contextos sociales, culturales y políticos en los que se ejecuta la EIB.

**Palabras clave:** Educación Intercultural Bilingüe, pueblos indígenas, participación, antropología.

### **Abstract**

This article discusses the mechanisms of indigenous participation in Bilingual Intercultural Education (BIE) programs in two countries, Bolivia and Argentina. Based on anthropological fieldwork among the indigenous communities Jach'a Karangas (Oruro, Bolivia) and Wichí (Salta, Argentina), we aim to historicize the concepts of "participation" and "Bilingual Intercultural Education" and to describe the modalities of indigenous participation in proposals of educational inclusion for indigenous youth. In final reflections, we note which sectors are involved in the development and implementation of intercultural education projects (national governments, international aid agencies and indigenous communities) and we underscore the importance of considering the social, cultural and political contexts where BIE programs are carried out.

**Keywords:** Bilingual Intercultural Education, indigenous communities, participation, anthropology.

### **Introducción**

En América Latina las legislaciones vigentes indican que los pueblos indígenas deben participar de todos aquellos asuntos concernientes a sus intereses (Convenio 169 OIT, Constituciones Nacionales, etc.). En el plano específico de la legislación educativa, el paradigma de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se constituye el área del sistema escolar encargado de delinear estrategias para la formación de los niños y jóvenes indígenas, procurando respetar sus pautas culturales y su derecho a la diferencia étnica y lingüística. Los programas de EIB reconocen el derecho de la participación indígena, pero muchas veces lo hacen sin problematizar qué significa el "derecho a participar" o cuáles son los mecanismos institucionalizados para hacerlo.

Este artículo explora la diversidad de significados asociados a la idea de "participar" en la formulación y ejecución de dos programas de inclusión educativa de jóvenes indígenas. El primero está dirigido a personas mayores de quince años de

la comunidad originaria Jach'a Karangas (Oruro, Bolivia) y tiene por objetivo la capacitación docente en el marco de la búsqueda de una "educación propia". El segundo consiste en el acompañamiento pedagógico para estudiantes indígenas en una Universidad Pública de la provincia de Salta (Argentina). La metodología implementada es de tipo cualitativa. En ambos casos, los datos se recolectaron en el marco de trabajos de campo antropológico, realizando observación participante.

El artículo se organiza en cinco apartados. El primero reconstruye el surgimiento y desarrollo del concepto de "participación" en los programas socio-pedagógicos. El segundo, ofrece una recopilación bibliográfica sobre la noción de EIB y las discusiones actuales en torno de esta política educativa en Argentina y Bolivia. En la tercera se presenta el programa de inclusión de jóvenes indígenas en el sistema educativo alternativo boliviano, mientras el cuarto apartado muestra el programa para indígenas en Argentina. Por último, en las reflexiones finales se problematiza la información presentada, apuntalando interrogantes para el área de estudio y señalando los roles y expectativas de los sectores intervinientes en la formulación y puesta en práctica de proyectos de EIB.

## 1. Sobre la "participación indígena"

El concepto "participación" presenta una marcada ambivalencia desde sus inicios hasta la actualidad. En 1950 se encuentran los primeros antecedentes del uso de este término, época en la que también surgen otros relacionados, como el de "autogestión" y "auto propulsión". Todos ellos aparecen en el marco de apogeo del discurso del desarrollo promovido por el gobierno estadounidense de Harry Truman que buscaba implementar estrategias asociadas a la erradicación de la pobreza y la ayuda a los oprimidos. En aquel contexto se proponían acciones para reemplazar las tácticas que involucraban gestiones de "arriba hacia abajo", promoviendo métodos participativos de interacción.

Luego este discurso fue apropiado por los gobiernos nacionales latinoamericanos. De esta manera "la participación ha sido concebida en el marco de las políticas públicas nacionales como la necesidad del fortalecimiento de la institucionalidad de las democracias representativas, el afianzamiento de la gobernabilidad democrática y la mitigación del aumento de la desigualdad en la distribución de ingresos y oportunidades en la región latinoamericana en los últimos años" (Ama-deo y Caputo, 2005: 4).

Por otra parte, se ha extendido un uso práctico del concepto, concibiéndolo como un mecanismo pertinente para superar los obstáculos que suelen aparecer en proyectos que se llevan adelante sin tener en cuenta la voz y necesidades de los

propios interesados. Asimismo, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) señala que la sostenibilidad de cualquier estrategia de desarrollo descansa en el involucramiento y la participación de los diversos actores en la toma de decisiones. Esto permite el fortalecimiento de la confianza entre el gobierno y la sociedad civil, además de mejorar las capacidades locales y el diseño de los diferentes programas de intervención (Durstón y Miranda, 2002).

Sin embargo, la concepción y la práctica participativa han sido y son objeto de debates. En la actualidad se discuten los mecanismos de participación propuestos por los Estados nacionales y su eficacia en el logro de cambios significativos que mejoren la calidad institucional y que permitan el acceso a mejores condiciones de vida de los ciudadanos. Rahnema (1996) concibe que la participación suele percibirse erróneamente como una acción libre, lo que no concuerda necesariamente con su significado, ni con la forma en que se la práctica. Este autor plantea que muy a menudo la gente se ve forzada a participar en operaciones en las que no siempre tienen interés, pero en las cuales se ven motivados por la idea misma de participar. Desde su perspectiva esta práctica se ha vuelto un “lema publicitario políticamente atractivo” ya que hay gobiernos que han aprendido a controlar la participación y a obtener grandes ventajas políticas haciendo ostentación de las intenciones de ampliar dicha participación y creando sentimientos de complicidad entre lo que el autor denomina los “fabricantes públicos de ilusiones” –formuladores de políticas públicas– y sus “clientes” –destinatarios de tales medidas– (Ibíd.: 197).

Otra crítica del mismo autor es que “la participación” se está convirtiendo en un mecanismo para recaudar fondos, debido al creciente interés de las organizaciones no gubernamentales (ONG) desarrollistas por adoptar un enfoque “participativo” y una estructura menos burocratizada que genere menos inversión. Por lo tanto, con el fin de que estos recursos sigan llegando a organizaciones gubernamentales e intergubernamentales, las ONG deben seguir demostrando tanto sus capacidades profesionales como participativas. Es así que la participación se convierte en un *sine qua non* para lograr la continuidad en las acciones de las propias ONG.

En base a las críticas antedichas, un conjunto de teóricos especializados en la investigación de las acciones participativas, entre ellos Fals-Borda y Anisur Rahman, asumen la necesidad de generar un concepto superador. Se acuña entonces el término “participación popular” con el objetivo de habilitar a las sociedades en su actuación como sujetos libres y dueños de su propio destino. La “participación popular” busca garantizar que los grupos destinatarios puedan formar parte de todas las actividades relacionadas con su desarrollo, expresando la voluntad de la

mayoría y asegurando que los objetivos de diferentes índoles (morales, humanitarios, sociales, culturales o económicos) sean logrados de forma pacífica. Para efectivizar tal voluntad, los proyectos enmarcados en la “participación popular” canalizan la participación a través de las ONG pero con un nuevo componente: los agentes de cambio. Los mismos son agentes intermediarios que cumplen la tarea de trabajar con las bases, es decir, actuando como interlocutores válidos entre los financistas y los destinatarios –y recogiendo fundamentalmente las demandas de estos últimos. No obstante los avances propuestos por la participación popular, el rol de los agentes de cambio no tuvo la magnitud esperada. Principalmente, esto se debió a que los contratados para esos roles seguían siendo profesionales ciudadanos de clases medias o medias-altas, con poca conexión y entendimiento de las demandas reales de los pueblos destinatarios de las políticas (poblaciones desfavorecidas) (Rahnama, 1996).

Para concluir, queremos señalar que la participación constituye tanto una forma de intervención sobre grupos sociales subalternos, como un concepto que debe ser empleado con cautela. Participar se relaciona con la posibilidad de recuperar la libertad individual de expresión en el marco de un intercambio que garantice la posibilidad de aprender a escuchar, compartir y discernir. En este sentido, el término podría emplearse como un medio para articular las negociaciones y disputas en torno a la circulación y la tenencia del poder (Ibíd.), sin olvidar sus potencialidades para vehicular estrategias de cooptación y manipulación.

## **2. Educación Intercultural Bilingüe en América Latina**

La EIB incluye un variado número de prácticas, filosofías y principios relacionados con la tarea de enseñar y aprender en contextos de diversidad cultural y desigualdad social y económica. Novaro (2006) realiza una importante distinción entre interculturalidad descriptiva e interculturalidad propositiva. La primera se refiere a los espacios formativos en los que conviven de hecho diferentes grupos. La interculturalidad propositiva, en cambio, incluye los programas de acción que sostienen la consecución de sociedades más justas e inclusivas, es decir, persiguen construir vínculos sociales que no existen, pero que es deseable construir (Novaro, 2006).

El discurso intercultural surge como una respuesta a los proyectos predecesores que marcaban otros tipos de tratamiento de la diversidad cultural. Feinberg (1998) indica que en Estados Unidos los discursos sobre el “otro cultural” han mutado con el paso de los años. En un primer momento se adoptó el discurso del “Pluralismo”, que acepta la existencia de la diversidad en la sociedad estadouniden-

se. Este modelo indica que la promoción de la defensa de la diversidad cultural no debe darse desde los centros educativos, sino en los mismos hogares o lugares de reunión de cada grupo o minoría cultural. Este discurso estuvo seguido por el del “multiculturalismo”, ligado a la promoción de la diversidad en el aula, e inclinado a la promoción de valores positivos de las culturas minoritarias y subalternas (Feinberg, 1998). Por último, a mediados de la década de 1970 surge el término “interculturalidad”, para afirmar que deben ser analizados los contextos en los que se producen los discursos sobre las “culturas en contacto”, ponderando cuáles son los efectos de poder que sostienen y legitiman tales discursos. El modelo de la interculturalidad plantea también la reflexión acerca de los modos en que son definidas las culturas y los tipos de acercamiento/lejanía cultural que se producen en sociedades visiblemente desiguales (Dietz, 2004). Al divisar estos vacíos en las formulaciones de la interculturalidad, otros autores acuñan un nuevo concepto: “interculturalidad crítica”, que tiene sus raíces en las discusiones políticas existentes en el interior de los movimientos sociales, lo que mostraría su sentido “contrahegemonico”. A diferencia de lo que entiende por el interculturalismo funcional, la interculturalidad crítica consiste en “una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (Ibíd.: 9).

También es importante señalar que la Educación Intercultural tiene referentes disímiles según el lugar desde el cual este discurso es enunciado. En Europa, por ejemplo, hace referencia a la voluntad de integrar a las minorías alóctonas (emigradas) a la sociedad mayoritaria (o de acogida) (Dietz, 2009). En América Latina, en contraste, la Educación Intercultural se refiere casi exclusivamente a los procesos educativos relacionados con minorías autóctonas, particularmente a los pueblos indígenas (López, 2001 y Dietz, 2009). En efecto, en Latinoamérica la EIB se relaciona con el hecho de incorporar la cultura y las lenguas indígenas a los programas escolares.

En este marco, pueden distinguirse diferentes etapas de la EIB, períodos en los que se fueron modificando sus concepciones, a la vez que se fueron incorporando a la discusión diferentes agentes (Dietz y Mateos, 2011). Para la región latinoamericana, según Consuelo Yañez (citado por Serrudo y Hirsch, 2010), existen cuatro etapas en la educación indígena: castellanización, transicional, bilingüe bicultural y bilingüe intercultural. El paso de una etapa a la otra se establece a partir de un alejamiento de un modelo asimilacionista y el acercamiento a un modelo que promueve el respeto por la diferencia cultural y otorga mayores niveles de participación educativa a los miembros de las comunidades indígenas. Sin embargo, el paso de una etapa a la otra no ha sido gradual, notándose marcadas diferencias entre los contextos nacionales y dentro de cada provincia. De este modo, afirma-

mos que el discurso intercultural no puede ser entendido por fuera de los cambios y modificaciones en los contextos internacionales, nacionales y locales que permean nuestra realidad social.

Para los casos de estudio es importante indicar cómo ha funcionado la EIB en el contexto argentino y boliviano. En Argentina, encontramos que la educación escolar indígena se encuentra en una primera fase de implementación (Rabelo Gómez, 2012), existiendo –de manera paradójica– una suerte de compulsión por la interculturalidad (Novaro, 2012) que se expresa muchas veces en los enunciados político-legales, sin traducirse en las prácticas educativas cotidianas. Así, los avances en materia legal como la modificación de la Constitución Nacional de 1994 –que incorpora por primera vez los derechos de los pueblos indígenas– y la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26.206 –que incluye a la EIB como una modalidad del sistema educativo en los niveles inicial, primario y secundario– son adaptados, cuestionados y/o redefinidos en muchas oportunidades en las arenas políticas provinciales. Es válido hacer notar que los avances en derecho indígena varían entre provincias: mientras algunas son proclives al diálogo intercultural y el derecho de los pueblos indígenas (como el caso de la provincia del Chaco, en el que las lenguas indígenas revisten el carácter de oficiales), otras se muestran aún reticentes a modificar lazos históricos de tutelaje y falta de participación de los pueblos indígenas –como en el caso de la provincia de Salta (Carrasco, 2005).

En el caso de Bolivia la situación es diferente. La EIB se ha construido a lo largo de diferentes fases: en 1980 constituía una propuesta, devino luego en proyecto, pasó después a constituirse en política pública y ahora es política constitucional al estar plasmada en la Carta Magna. Se trata de una política de Estado que asume el nombre de Educación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe (EIIP). La EIIP propone una acción descolonizadora, con un fuerte componente pedagógico a través de la mejora de la cobertura y la calidad educativa trascendiendo lo pedagógico y orientándose fuertemente al plano político-ideológico (Machaca, 2010).

Se debe indicar que son numerosos los debates actuales sobre los desafíos y posibilidades de la EIB. Una de las preguntas más frecuentes gira en torno de la conveniencia de que la escolarización formal sea el espacio privilegiado para poner en valor las tradiciones, lenguas, valores, usos y costumbres de los pueblos indígenas (Novaro, 2012). Asimismo, se han multiplicado las discusiones respecto de los roles que les corresponden a los Estado nacionales, las ONG, las organizaciones indígenas y las familias indígenas en la elaboración de los currículos y programas de enseñanza y aprendizaje formal. En este sentido: “la interculturalidad en las prácticas actuales de la educación bilingüe, no se ha traducido en espacios intermedios

de negociación y encuentro, sino en una polaridad de aprendizaje y enseñanza de lo propio y nacional o ajeno” (Walsh, citada por Serrudo y Hirsch, 2010: 22). Además, para autores como López (2001) la EIB no debe limitarse a los pueblos indígenas, sino convertirse en una herramienta que permita el enriquecimiento —a partir del intercambio cultural— hacia y entre todos los sectores de las sociedades latinoamericanas. Por último, subrayamos la importancia de reconocer que la EIB se define a través de reconocer el carácter desigual de las sociedades en las que habitamos, las mismas que crean y recrean diferencias de índole “étnica” o “cultural” para ocultar mecanismos de dominación que muchas veces se encuentran ligados a otros fenómenos, como ser la clase social —o la condición estructural de subalternidad (Reygadas, 2007). Así, el señalamiento de la “diferencia cultural” en los espacios formativos debe estar atento a no convertir las diferencias estructurales en marcas de estigma “naturales” (Delgado, 2002).

### 3. El proyecto de EIB con la nación originaria Jach’a Karangas

En el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, el gobierno del presidente Evo Morales (en ejercicio del poder desde el año 2005) se encuentra inmerso en un proceso de transformación, en el que se están gestando nuevas formas para superar la situación de marginalidad de grupos históricamente excluidos, especialmente los pueblos indígenas originarios (auto-denominación). El Estado busca generar cambios en las condiciones de vida de las actualmente denominadas naciones originarias (término utilizado desde el Estado Plurinacional) promoviendo el respeto y la difusión de los contenidos culturales y saberes de los distintos pueblos. La educación escolar no es un ámbito ajeno al proceso de transformación social iniciado por el primer presidente indígena. La nueva ley de educación “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” (LASEP) tiene como objetivo principal la transmisión cultural y la promoción del respeto de la diversidad cultural y lingüística. Hay que tener en cuenta la situación socio-educativa del país: si bien en los últimos años el analfabetismo ha disminuido<sup>4</sup>, los años de permanencia en el sistema educativo regular de las poblaciones originarias continúan siendo pocos si se los compara con la población no-indígena. Existen también pocas posibilidades de reinserción de los/as jóvenes indígenas en el sistema educativo formal y de formación profesional. En consecuencia, la LASEP adopta un programa de Educación Alternativa dirigida a personas jóvenes y adultas que cumple un rol protagónico en la tarea de romper los círculos de pobreza y exclusión existentes.

---

4 La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) declaró a Bolivia país libre de analfabetismo en diciembre 2008.

A continuación describiremos el proyecto ejecutado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) que tiene como destinatarios a tres naciones indígenas originarias bolivianas e incluye el apoyo a las políticas educativas de la EIIP promovidas por el Estado Plurinacional Boliviano.

### 3.1. Breve descripción del proyecto

La experiencia de ejecución del proyecto “Apoyo a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios Guarayo, Guaraní, y Karangas, en la construcción y desarrollo de los nuevos currículos para la educación alternativa” (APOCEPO) se llevó a cabo a partir de la iniciativa de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs) en la ciudad de La Paz (Bolivia) en colaboración la OEI durante el año 2012.

Este proyecto plantea la incorporación de una educación inter-intra cultural y plurilingüe establecida en la Constitución Política del Estado Plurinacional Boliviano (CPE), a través de la elaboración y desarrollo de nuevos currículos regionalizados y la capacitación docente para su implementación. La intención de estos nuevos currículos regionalizados es disminuir la distancia que existe entre el mundo comunitario y el ámbito escolar. El proyecto se dirige tanto a la educación formal (regular) y no formal (alternativa), fomentando actividades de participación, la inclusión de contenidos culturales propios (valores, principios, saberes) y el uso de la lengua originaria. Tanto la LASEP, como el proyecto APOCEPO contaron con el apoyo de las organizaciones comunales, las cuales se involucraron mediante sus propias estructuras y mecanismos de comunicación.

El proyecto fue ejecutado en tres comunidades indígenas: Guaraní<sup>5</sup>, Guarayo<sup>6</sup> y Karangas, que además de tener diferentes necesidades, se encuentran geográficamente muy distantes. En este artículo se problematiza la ejecución del proyecto en las comunidades aimaras de la nación Jach'a Karangas. Las mismas se ubican al norte del departamento de Oruro (Bolivia) y según el INE (Instituto Nacional de Estadística de Bolivia), cuentan con una población total de 5.892 habitantes, de los cuales 4.723 se auto identifican como población indígena (INE, 2002).

---

5 El pueblo originario Guaraní está localizado en amplias zonas de Bolivia, Paraguay, Argentina y Brasil. El proyecto se ejecutó específicamente en el territorio boliviano donde estos ocupan territorio de tres departamentos: Santa Cruz, Tarija y Chuquisaca.

6 El pueblo originario Guarayo se asienta en el noroeste del departamento de Santa Cruz (Bolivia).

### 3.2. La participación en el proyecto APOCEPO

Para abordar el concepto de la participación en el marco del proyecto APOCEPO, es imprescindible comprender como se fue acuñando este término desde la formulación de la LASEP, como así también la incidencia que tuvieron los CEPOs en ese contexto.

Los CEPOs son instancias de participación social comunitaria encargados de formular y desarrollar políticas educativas intraculturales, interculturales y pluri-lingües dentro del territorio nacional y con capacidad de decisión en aspectos técnicos, políticos, económicos y administrativos. Estos concejos promueven el desarrollo y la implementación de currículos educativos que recojan las realidades culturales propias para evitar la aculturación y la homogeneización cultural. Los CEPOs han tenido influencia en el Ministerio de Educación, promoviendo acciones inéditas en la historia de la educación boliviana. Los CEPOs elaboraron propuestas sugerentes, que luego fueron recuperadas en el texto de la LASEP. Acerca de las funciones de los CEPOs, se indica que deben participar en la formulación de políticas educativas velando por la adecuada implementación y aplicación de la educación inter/intracultural desde la planificación hasta la evaluación (LASEP, 2010).

Según un dirigente originario entrevistado<sup>7</sup>, la ley conservo y respetó gran parte de las propuestas formuladas en el libro verde (texto educativo elaborado a partir de las propuestas de los diferentes CEPOs), por lo que se reconoce que existió una participación activa y una respuesta positiva del gobierno a las exigencias de los pueblos originarios. Por otro lado, un funcionario de Educación Alternativa afirma que gracias a la participación indígena en el ámbito educativo “los originarios no van tener que decir más esta boca esta sesgada y tu cabeza piensa por mí”. Para el entrevistado, el contexto que se vive es de cambio, en el que resulta impensable un proceso educativo que no vincule ni comunique aquello intrínseco a la propia cultura, evitando caer en visiones culturales homogeneizadoras y promoviendo la creación de políticas de estado que se conviertan en teoría, pensamiento y práctica. Siguiendo esta línea de pensamiento, un funcionario de alta jerarquía explica que “el modelo educativo planteado toma a los pueblos originarios como actores directos y protagonistas de la construcción de los modelos educativos y pedagógicos, recuperando, incorporando, preservando y fortaleciendo sus cosmovisiones”.

---

7 Entrevistas realizadas por María Haydée Ruiz el 24 de agosto de 2012 a un funcionario público de alta jerarquía y dos dirigentes de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios en el departamento de Cochabamba (Bolivia).

En concordancia con el mandato constitucional de participación social y comunitaria, la OEI y los CEPOs, buscaron efectivizar la elaboración de los nuevos currículos regionalizados para educación alternativa. Se consideró la participación de los pueblos involucrados y el respeto a la organización interna de cada comunidad como condición fundamental para la concreción del proyecto APOCEPO. Asimismo, las orientaciones metodológicas y estratégicas planteadas en el diseño curricular regionalizado, partieron del enfoque holístico y se pensaron como un medio para desarrollar la cosmovisión de la nación Jach'a Karangas, llevando a cabo las siguientes acciones:

- Convocatorias a talleres de socialización de las propuestas del proyecto APOCEPO y la LASEP.
- Propuestas educativas desde una construcción colectiva y participativa a través de la formación de grupos focales, entrevistas y talleres con Juntas Escolares, autoridades originarias, municipales, políticas, docentes y líderes seleccionados por criterios de género y ámbito de influencia.
- Acopio y sistematizaron de la información recolectada, que después se debatió para que los colectivos corroboraran los contenidos y se consensuara su validación.
- Elaboración de un documento base con las conclusiones de los talleres para la posterior elaboración del “currículo territorializado”, utilizando criterios inclusivos, inter-intra culturales, plurilingües y productivos.
- Realización de talleres para validar el documento final del “currículo territorializado” por áreas y la creación de un “currículo interterritorial”.

En la actualidad (2013) se cuenta con un documento final aprobado por las comunidades involucradas, el mismo que será presentado al Ministerio de Educación para su futura implementación.

#### **4. El proyecto de inclusión de estudiantes indígenas a la Universidad Nacional de Salta (Argentina)**

El ámbito de la educación superior ha sido uno de los más reacios en abrirse al paradigma intercultural (Dietz y Mateos, 2011) porque las universidades han sido consideradas históricamente como los espacios legítimos para la elaboración y transmisión del conocimiento occidental (auto-representado como único y valed-

ro). Sin embargo, la internacionalización del derecho indígena, la modificación de las legislaciones nacionales en materia indigenista y las propias demandas de estos pueblos para alcanzar los diversos niveles de educación formal, han transformado los vínculos entre las universidades convencionales (nacidas bajo los cánones occidentales-tradicionales) y los pueblos indígenas.

En este apartado describiremos el proceso social atravesado por la Universidad Nacional de Salta (UNSa) en su reciente vínculo con los pueblos indígenas a partir del establecimiento de un Programa de Tutorías para Estudiantes de Pueblos Originarios (ProTEPO).

#### **4.1. Breve descripción del proyecto**

Para comprender el proyecto de inclusión de estudiantes indígenas a la UNSa es importante resaltar las particularidades del contexto en el que se asienta esta universidad nacional. Al respecto, hay que hacer notar que Salta (capital de la ciudad homónima) es la provincia que cuenta con la mayor cantidad de etnias indígenas en la Argentina: Wichí, Chorote, Cchané, Chulupí (Nivaclé), Guaraní, Tapiete, Toba (Qom), Diaguita Calchaquí y Kolla. La Educación Intercultural Bilingüe constituye una modalidad del sistema educativo provincial (Ley N° 7.546 sancionada en 2008) que contempla a los niveles de educación primario, secundario y terciario. Sin embargo, en la práctica, la decisión de implementar herramientas educativas ligadas a la EIB ha quedado en el plano de las voluntades individuales, con pocas experiencias institucionales.

El ProTEPO surge hacia mediados de 2010 como una iniciativa académica dirigida a la inclusión de los estudiantes indígenas en la Casa de Estudios. Con anterioridad a esa fecha, en la Universidad la “temática indígena” no era problematizada como una cuestión que se relacionara con el origen étnico de los estudiantes. De este modo, la sanción del Programa marca un quiebre con los modos de pensar la diversidad cultural –y los fines educativos en un contexto que se sabe diverso– entre el estudiantado (Ossola, 2010a).

El programa consiste en el apoyo académico a los estudiantes indígenas que cursan estudios de grado en la universidad. El apoyo se realiza a partir de la estrategia de tutorías universitarias, las cuales enfatizan el rol de los “tutores pares” –estudiantes avanzados que colaboran en el seguimiento académico de los estudiantes indígenas. Cabe señalar que la adscripción a un colectivo indígena se realiza a partir del auto-reconocimiento, sin ser necesario que los estudiantes presenten un aval comunitario (lo que constituye un requisito frecuente en otros programas institu-

cionales similares). Asimismo, el ProTEPO no cuenta con fondos para otorgar becas integrales, por lo que se trabaja con la socialización de información disponible sobre becas, para que los estudiantes puedan requerir las ayudas económicas que se ofrecen tanto a nivel nacional (Becas Subcomponente Indígena del Programa Nacional de Becas Universitarias – SPU), provincial, como así también otras becas ofrecidas desde la universidad o las facultades (becas para fotocopias, transporte, comedor universitario, etc.).

#### 4.2. La participación indígena en el ProTEPO

La emergencia del ProTEPO se encuentra ligada a un proceso de visibilización de estudiantes indígenas que fue impulsado por el ingreso de estudiantes de la etnia Wichi<sup>8</sup> (período lectivo 2008) y Kolla<sup>9</sup> (período lectivo 2009). A partir de ese momento, algunos sectores de la universidad comenzaron a indagar por las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes indígenas. La presencia de estos estudiantes en la UNSa en carácter de “indígenas” se vincula particularmente a que estos dos grupos revisten algunas características que tipifican a los indígenas en el estado provincial salteño, como ser el habitar en contextos rurales –y particularmente alejados de las ciudades.

En un primer momento, el Programa de Tutorías no se vinculó con una voluntad interna de miembros de la Universidad por incorporar un proyecto destinado específicamente a los estudiantes indígenas, sino con hacer frente a la demanda que había sido tomada por otra institución de educación superior. De este modo, en la realización primigenia del ProTEPO no estuvo prevista la participación indígena (ya que no fue planificada una legislación en favor de la población estudiantil indígena). En este sentido, la redacción del programa se vincula con el desarrollo de las primeras estrategias de trabajo, montadas sobre otras instancias consideradas “generales”, como la tutoría universitaria –pero reformuladas para

---

8 El wichi es un pueblo indígena que se ubica en la región del Gran Chaco. En Argentina, los asentamientos wichi se sitúan en la franja de territorio que se extiende desde el río Pilcomayo hasta el río Bermejo (Chaco Central), en las provincias de Salta, Formosa y Chaco. Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos existen 40.036 personas miembros de esta etnia en el país (INDEC, 2004-2005). Antiguamente cazadores-recolectores, en la actualidad los wichi combinan prácticas de auto-subsistencia (principalmente la pesca, la caza y la recolección de frutos) con trabajos remunerados y la recepción de ingresos económicos estatales. Los wichi destacan entre los pueblos indígenas argentinos por la vitalidad del uso de la lengua indígena: el wichi.

9 El pueblo indígena kolla se ubica en zonas de montaña en los países de Bolivia, norte de Chile y Argentina (provincias de Salta, Jujuy y Catamarca). En Argentina los kolla han dejado de hablar la lengua indígena, manteniendo con vitalidad otro tipo de prácticas, como la agricultura, el pastoreo y la ganadería. La población kolla en Argentina se estima en 70.000 personas (Ibíd.).

hacer frente a una situación que por primera vez se concebía como de “diversidad cultural” (Ossola, 2010a).

Una situación de visible “participación indígena” se produjo con el ingreso del colectivo kolla. Dado que desde la UNSa no se podía asegurar la entrega de becas integrales, los líderes comunitarios de distintas localidades de la Puna acudieron a la Universidad con la finalidad de apoyar a los jóvenes en su reivindicación de lograr mayores facilidades para permanecer en la ciudad y estudiar en la Universidad. Esta instancia abrió un interesante escenario de disputas y negociaciones respecto de las implicancias de las partes involucradas. Esto porque si bien existen experiencias documentadas respecto de las negociaciones en torno de la educación primaria indígena (obligatoria y vinculada a las responsabilidades parentales), aún son pocos los trabajos que señalan qué sectores de la sociedad están involucrados con la formación superior indígena: ¿son los jóvenes, sus familias, los líderes comunitarios? ¿Qué rol juegan las instancias indigenistas? Este tipo de preguntas aún son incipientes en el área de estudios de educación superior indígena.

Una vez que el programa dio inicio, en junio de 2010, el mismo tuvo como una de sus premisas la “participación de los estudiantes indígenas”. Esta se llevó adelante a partir de encuentros destinados a escuchar las dudas, sugerencias y demandas de los jóvenes indígenas hacia el programa. En la Facultad de Ciencias de la Salud, por ejemplo, la participación indígena también se expresó de otras formas: a través de la elaboración de proyectos de extensión universitaria en los cuales se incluyó la perspectiva de las comunidades indígenas respecto de los procesos a ser relevados (particularmente en la Facultad de Ciencias de la Salud, con propuestas de salud comunitaria) y también con la revisión de los planes de estudio de las materias de primer año de las carreras (Enfermería y Nutrición) bajo el paradigma de la Educación Intercultural. De este modo, se han producido innovaciones desde el marco de la interculturalidad tanto al exterior de la Casa de Estudios (consulta de las comunidades indígenas) como hacia el interior (revisión del tipo de saberes que se transmiten en las cátedras de primer año y la pertinencia con el contexto de diversidad que caracteriza a la provincia).

Las reivindicaciones de los estudiantes indígenas de la UNSa se vinculan principalmente a la comprensión de sus trayectorias educativas y vitales previas, la difusión de sus manifestaciones culturales en términos de igualdad respecto de otras formas de expresión cultural (muchas de ellas no problematizadas por constituir el canon de lo “normal”) y la difusión de las posibilidades de estudio y de acceso a becas entre los adolescentes y jóvenes que habitan en parajes alejados, muchos de los cuales desconocen la posibilidad de continuar estudios de nivel superior (Ossola, 2010b). Respecto de los modos de “participar” del programa de tutorías,

muchos jóvenes indican que su tránsito por el ProTEPO ha sido irregular, si bien conocen que es un espacio creado particularmente para ellos. Las instancias y los modos de participar también han sido discutidas dentro del proyecto, generando espacios en los que el hecho mismo de asistir a las instancias de acompañamiento propuesto por la institución marca sentidos de pertenencia y de redefinición identitaria entre los jóvenes. Esto debido a la cantidad de grupos étnicos asentados en la provincia y la diversidad de situaciones en las que se encuentran: situaciones rurales, urbanas, diferentes usos del castellano y las lenguas indígenas, etc. En este sentido, son varios los jóvenes que comenzaron a expresar su pertenencia a algún colectivo indígena una vez que ya habían comenzado sus estudios de grado, mostrando que los procesos de identificación son complejos y guardan múltiples sentidos.

En la actualidad el proyecto se encuentra en su cuarto año de funcionamiento. A diferencia de los años 2008 y 2009 (en el que se produjo un acceso grupal de jóvenes indígenas), en la actualidad el perfil de los estudiantes se encuentra diversificado. Los sentidos asignados al participar, según lo relevado, encierran múltiples cruces y miradas contrapuestas en los que se ponen en juego las posibilidades mismas de “ir a la universidad” como así también las instancias en las que se visualiza el poder universitario. Esto muestra la complejidad al establecer programas de inclusión a las universidades, y de hacerlo bajo una perspectiva que persigue ponderar los puntos de vista y las demandas de un sector de la sociedad pocas veces visibilizado: los jóvenes indígenas. Esta complejidad se acentúa al considerar sus voces en espacios de prestigio social, como lo son las universidades.

## 5. Reflexiones finales

Una lectura crítica de los procesos estudiados nos permite afirmar que las nociones de participación en los proyectos de EIB destinados a jóvenes indígenas se encuentran fuertemente vinculadas con agentes tales como: los Estados nacionales y provinciales, las instituciones gubernamentales, las ONG, los sectores intermediarios y las propias comunidades indígenas.

Para el caso de la implementación del proyecto APOCEPO (Bolivia) se destaca: el papel activo del Estado impulsando nuevos modos de ciudadanía a través de elevar la EIB a rango constitucional; el accionar de los CEPOs como intermediarios en la formulación y desarrollo de las políticas educativas que recogen la diversidad de realidades culturales; la OEI como instancia de materialización de la ley a través de la formulación de un proyecto explícito y el otorgamiento de fondos monetarios. En este contexto, la participación de los miembros de la comunidad Jach'a Karangas se realiza a través de las instancias promovidas por los CEPOs y la

OEI. Cabe señalar que estos últimos toman en cuenta la estructura organizativa propia de cada pueblo involucrado.

Por otro lado, para el caso de la inclusión de estudiantes indígenas a la UNSa observamos que se trata de un fenómeno con menor grado de institucionalización, acorde a los procesos socio-políticos de la Argentina. Como han hecho notar diferentes analistas, la política indígena en el país constituye un área escasamente desarrollada, espacio que se ha tendido a completar con políticas de corte asistencial dirigidas a sectores vulnerables en general –sin tomar en cuenta particularidades étnicas, culturales y/o lingüísticas. La provincia de Salta, a su vez, muestra pocos avances en la implementación de la EIB en la escuela primaria, escasos en la escuela secundaria, encontrándose el nivel superior en una situación particular, pues la ejecución de políticas depende de la autonomía de las instituciones universitarias. En este marco, el ingreso de estudiantes indígenas a la UNSa promovió la discusión –en un espacio restringido– acerca de la diversidad cultural y lingüística de la provincia, temática poco abordada en las ciudades (en donde los indígenas continúan siendo en muchos casos meras ilustraciones de manuales escolares). La participación de los jóvenes indígenas universitarios en el ProTEPO resultó capital para otorgarle eficacia y continuidad al programa para indígenas en la UNSa, como así también para revisar categorizaciones respecto de quiénes son los indígenas en la universidad y cuáles los objetivos de su profesionalización.

Por último, consideramos que no existe una forma clara y definida acerca de cómo debe desarrollarse “la participación” de los diferentes sectores en la elaboración e implementación de programas de EIB, sino que las formas múltiples de participar se encuentran vinculadas con tensiones políticas y sociales más amplias respecto de cómo son imaginados los vínculos entre escolarización, ciudadanía y el acceso a derechos históricamente negados.

## Referencias bibliográficas

- Amadeo, Eduardo y Caputo, Sara (2005). *Análisis de procesos participativos de Diseño e implementación de políticas sociales. Metodología de observación de espacios participativos instituidos por el Estado*. Cuadernos de capacitación de Observatorio Social, Volumen 1, N° 1, pp. 4-19. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/44944855/Sara-Caputo-Analisisparticipativo>
- Carrasco, Morita (2005). “Política indigenista del Estado democrático salteño entre 1986 y 2004”. En: C. Briones (comp.), *Cartografías argentinas: políticas indigenistas y formaciones provinciales de alteridad*. Buenos Aires: Antropofagia.

- Delgado, Manuel (2002). "El poder de la clasificación. El inmigrante como discapacitado cultural". En: J. García Molina y R.M. Ytarte (eds.), *Pedagogía social y mediación educativa* (pp. 97-111). Toledo: Universidad de Castilla.
- Dietz, Gunther (2009). *Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neo-indigenismo?* Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, Volumen 2, N° 3, pp. 55-75.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Diez, María Laura (2004). *Reflexiones en torno a la interculturalidad*. Cuadernos de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras, N° 19, pp. 191-213. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Durston, John y Miranda, Francisca (2002). *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Series políticas sociales. N° 58, pp.9-61.
- Feinberg, Walter (1998). *Common schools, uncommon identities. National unity & cultural difference*. Yale University press. Volumen 69, N° 3, pp. 1-272. Disponible en: [http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-69-issue-3/herarticle/\\_158](http://hepg.org/her-home/issues/harvard-educational-review-volume-69-issue-3/herarticle/_158)
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos-INDEC (2004-2005). *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas*. Buenos Aires: Ministerio de Economía y Producción.
- Instituto Nacional de Estadística-INE (2002). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2001. Bolivia: Características de la población*. La Paz: INE.
- LASEP - Ley N° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez (2010). Disponible en: [http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar\\_comp/Educaci%C3%B3n](http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/normas/buscar_comp/Educaci%C3%B3n)
- López, Luis Enrique (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Documento de apoyo para la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe. pp. 2-20. Disponible en: [http://dcsh.xoc.uam.mx/sociales/Documentos/La\\_cuestion\\_de\\_la\\_interculturalidad.PDF](http://dcsh.xoc.uam.mx/sociales/Documentos/La_cuestion_de_la_interculturalidad.PDF)
- Machaca, Benito (2010). *De la EIB hacia la EIIP. Logros, dificultades y desafíos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia en el marco del Estado plurinacional*. Revista guatemalteca de Educación, Volumen 2, N° 3, pp. 72-115.

- Novaro, Gabriela (2006). *Educación intercultural en Argentina: potencialidades y riesgos*. Cuadernos Interculturales Universidad de Valparaíso, Volumen 4, Número 7, pp. 49-60.
- Novaro, Gabriela (2012). Saberes escolares e saberes indígenas: continuidades e discontinuidades para se pensar os sentidos da interculturalidade. En: M. Paladino y G. Czarny (orgs.) *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Río de Janeiro: Garamond.
- Ossola, María Macarena (2010a). *Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina)*. Revista ISEES. N° 8, pp. 87-115. Disponible en: <http://www.isees.org/file.aspx?id=7091>
- Ossola, María Macarena (2010b). *Experiencias interculturales en las aulas universitarias. El caso de los jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Argentina)*. Cuadernos Interculturales, Volumen 8, N° 15, pp. 93-113. Viña del Mar: Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP), Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55217041006>
- Rabelo Gómez, Ana María (2012). “Prólogo”. En: M. Paladino y G. Czarny (orgs.), *Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*. Río de Janeiro: Garamond.
- Rahnema, Majid (1996). “Participación”. En: W. Sachs (ed.), *Diccionario del Desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*. UK: Zed Books
- Reygadas, Luis (2007). “La desigualdad después del (multi)culturalismo”. En: A. Giglia, C. Garma y A. P. de Teresa (comps.): *¿A dónde va la antropología?* (pp.341-364). México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Serrudo, Adriana y Hirsh, Silvia (2010). “La educación en comunidades indígenas de la Argentina: de la integración a la Educación Intercultural Bilingüe”. En: S. Hirsch, A. Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.
- Walsh, Catherine (2008). “Interculturalidad crítica. Pedagogía de-colonial”. En: A. Grueso y W. Villa (eds). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.