

El Abordaje Intercultural para la Educación Indígena: Una Propuesta de Formación Docente.

The Intercultural Approach to Indigenous Education: A Proposal for Teacher Training.

 Jiménez Morales, Jorge ¹
 Araujo de Benítez, María Concepción ²
 Aquino de Sosa, Verónica María ³

1. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid – España.
 2. Universidad Nacional de Concepción. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docente, Concepción - Paraguay.
 3. Universidad Nacional de Concepción. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Docente, Concepción - Paraguay.
-

RESUMEN

Este artículo analiza la experiencia de organización y programación de los módulos temáticos que componen el curso de formación docente Abordaje Intercultural para la Educación Indígena, el cual ha sido desarrollado en la Universidad Nacional de Concepción (UNC) dentro de las acciones del proyecto FORMACAP-Aula Pyahu. Los objetivos son: exponer el progreso del estudio llevado a cabo por la Universidad Nacional de Concepción en el curso de capacitación referido y ofrecer, al mismo tiempo, una propuesta de formación de docentes enfocado a la educación intercultural e indígena con la finalidad de su utilidad como base para la ejecución de proyectos posteriores. Para el estudio cuantitativo y cualitativo se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario con preguntas cerradas y abierta por considerar apropiado al enfoque y al diseño de la investigación propuesta, dirigido a los participantes del curso. Los resultados reflejan la escasa formación en educación intercultural, la percepción de la perspectiva educativa intercultural como valor positivo en la práctica docente, la opinión generalizada sobre el racismo hacia los pueblos indígenas que aún impregna a la sociedad paraguaya y, por último, las prioridades urgentes en el sistema educativo paraguayo en cuanto a educación inclusiva, indígena, formación docente y reforma del currículo se refiere. Como conclusión, se comprueba que la educación intercultural en Paraguay es percibida como un enfoque favorable para el sistema educativo en general y para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en particular, lo cual contribuye a que la escuela sea un espacio generador de una mayor cohesión social.

Palabras clave: FORMACIÓN DOCENTE, EDUCACIÓN INTERCULTURAL, INDÍGENA, PARAGUAY.

Cómo referenciar este artículo/
How to reference this article

Jiménez Morales, J., Araujo de Benítez, M., Aquino de Sosa, V. El Abordaje Intercultural para la Educación Indígena: Una Propuesta de Formación Docente. Rev. Cien. Humanidades 2024; 3(1): 30-47.

ABSTRACT

This article analyzes the experience of organizing and programming the thematic modules that make up the teacher training course Intercultural Approach for Indigenous Education, which has been developed at the National University of Concepción (UNC) within the actions of the FORMACAP-Aula Pyahu project. The objectives are: to present the progress of the study

Fecha de recepción: 1 de octubre del 2024. Fecha de aceptación: 12 de noviembre del 2024

*Autor de correspondencia: Aquino de Sosa, Verónica María. email: yaquinodesosa@gmail.com

 Este es un artículo fue publicado en acceso abierto, bajo licencia de Creative Commons Attribution – Non Commercial (BY-NC) 4.0 Internacional.

carried out by the National University of Concepción in the training course referred to and to offer, at the same time, a proposal for teacher training focused on intercultural and indigenous education with the purpose of its usefulness as a basis for the execution of subsequent projects. For the quantitative and qualitative study, the survey technique and the questionnaire with closed and open questions were used as an instrument, considering them appropriate to the approach and design of the proposed research, directed to the course participants. The results reflect the limited training in intercultural education, the perception of the intercultural educational perspective as a positive value in teaching practice, the widespread opinion on racism towards indigenous peoples that still permeates Paraguayan society and, finally, the urgent priorities in the Paraguayan educational system in terms of inclusive education, indigenous education, teacher training and curriculum reform. In conclusion, it is found that intercultural education in Paraguay is perceived as a favourable approach for the educational system in general and for the recognition of the rights of indigenous peoples in particular, which contributes to making the school a space that generates greater social cohesion.

Key words: TEACHER TRAINING, INTERCULTURAL EDUCATION, INDIGENOUS, PARAGUAY.

INTRODUCCIÓN

En Latinoamérica existen alrededor de 40 millones de indígenas, pertenecientes a más de 600 pueblos originarios que poseen su propio marco social y cultural (Vásquez, 2015). Es así, que la diversidad social y cultural constituye una riqueza para los países, tanto en el ámbito económico, social, cultural como educativo.

En América Latina, no solo el color de piel supone una razón de discriminación, sino que cada vez es más patente la presencia de una amplia variedad de diferencias, tales como la religión, la lengua materna, el lugar de procedencia, el sexo o las costumbres que implican un sesgo de desigualdad y xenofobia (Grupo INTER, 2006). Desde la educación intercultural, la escuela se concibe como un escenario de disputa ideológica y epistémica contra el racismo, visualizando los pensamientos desde la diferencia colonial, valorando el lugar, el cuerpo y las memorias desde donde se

expresan los pensamientos (Castillo y Caicedo, 2015).

En este contexto, en Chile existe una población estimada de 2.185.792 personas que se autor reconocen como indígenas. El pueblo indígena predominante es el mapuche con 1.745.147 personas, equivalente a 9,9% del total de la población chilena (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN] 2017). Esta diversidad social y cultural interpela a la escuela y a la educación escolar para convertirse en un espacio que promueva procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural (Ministerio de Educación [MINEDUC] 2009).

Según Gasché (1999), el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana se inició en Iquitos, la capital de la Amazonía peruana, en 1988. Es la primera vez que un Estado sur-americano aceptó firmar un convenio con una organización indígena para llevar a cabo,

conjuntamente y a título experimental, un programa educativo dedicado a la formación de maestros indígenas especializados en educación primaria intercultural y bilingüe.

Según Giménez (2017), la Educación indígena se caracteriza por ser intercultural, siendo la expresión del diálogo de las culturas ancestrales con la cultura "nacional" a través de trabajos mancomunados que, desde 1980, reivindican sus derechos a nivel nacional e internacional.

En tal sentido, Paraguay es un país multicultural, donde coexisten diferentes culturas

fundadas en los pueblos originarios de diferentes etnias, así como también culturas traídas por inmigrantes que diversifican y enriquecen la cultura. El guaraní y el

castellano son los dos idiomas oficiales del país. (Giménez, 2017).

Cabe señalar, la ley de lenguas, el Plan Educativo Plurilingüe desde los Pueblos Indígenas

en Paraguay 2013-2018 y sumado a lo establecido en la Ley N° 4.995/13 de Educación Superior, de la igualdad de oportunidades y de condiciones en el acceso a los beneficios de la educación superior, hicieron que se pensará en la planificación y ejecución del curso de capacitación docente Abordaje Intercultural para la Educación Indígena se enmarca dentro del proyecto "Formación inicial docente y desarrollo de

las capacidades de los profesionales de la educación" (FORMACAP-Aula Pyahu), cuyas acciones son llevadas a cabo por el consorcio formado por: las ocho universidades públicas miembros de la Asociación de Universidades Públicas del Paraguay (AUPP), el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES), la Universidad Iberoamericana(UNIBE) y la Universidad Autónoma de Encarnación (UANE).

La Universidad Nacional de Concepción (UNC), como miembro de dicho consorcio, y en atención a la búsqueda de "mejorar el modelo de formación del educador profesional en el Paraguay, con enfoque en la formación inicial" (Canese y Mereles, 2023, p.1), desarrolló durante los meses de mayo y junio de 2023 el curso de formación docente Abordaje Intercultural para la Educación Indígena, cuyo objetivo general: Desarrollar iniciativas para una distribución más equitativa de las oportunidades educativas, atendiendo la igualdad de oportunidades, la identidad como pueblo, con pertinencia cultural, lingüística y de formación. La carga horaria suma un total de cien horas, distribuidas en cuatro módulos de 25 horas respectivamente (10 horas sincrónicas, 10 asincrónicas y 5 dedicadas a planificación). Estos módulos son: 1) Educación Indígena e Interculturalidad, 2) Género, Interculturalidad y Educación, 3) Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Guarani, 4) Pluralismo Cultural y Desafíos de la Integración Social. Este curso nace del compromiso que la UNC tiene hacia

Objetivos de Desarrollo Sostenible Agenda 2030 que, en este contexto, persigue una educación de calidad (ODS 4) y la reducción de las desigualdades (ODS 10), que si bien son desafíos que afectan a toda la población paraguaya, los pueblos indígenas son los más afectados en cuanto a pobreza, desigualdad y mejora de la calidad educativa se refiere (Ayala, 2022).

La UNC dentro de su programa de formación se expande y desarrolla la educación intercultural en Paraguay, dado que ha implementado la formación en Educación Escolar Básica para el pueblo Ishir en Fuerte Olimpo, la Licenciatura en Educación Intercultural en la comunidad de Itaguazú del pueblo Paí tavyterá durante los años 2017 a 2021 en el departamento de Amambay, donde actualmente se lleva a cabo la especialización en Educación Escolar Básica. En la misma línea, una de las propuestas de la UNC para el programa de postgrado de Aula Pyahu es la Maestría en Educación Indígena e Intercultural, la cual inició en 2023.

Sobre esta base de bagaje experiencial, este artículo tiene el objetivo de exponer la experiencia llevada a cabo la UNC en el curso de capacitación referido, desde el enfoque intercultural percibido como una perspectiva, no sólo epistemológica, sino de reconocimiento y valoración de la realidad sociocultural indígena en Paraguay como paradigma del Buen Vivir, De acuerdo a las autoras Barrionuevo y Luc (2016, 158), el “Buen Vivir” constituye una de las propuestas más relevantes del contexto

latinoamericano, y aparece como una alternativa frente a los modelos de desarrollo. Si bien, esta propuesta ha adquirido importancia en los debates académicos, está integrada principalmente por conocimientos, saberes y prácticas ancestrales de pueblos indígenas (Barrionuevo y Luc, 2016, 158) que se fueron expandiendo hacia movimientos sociales y procesos de construcción política (Gudynas y Acosta, 2011, 76). La particularidad de este concepto, es que no constituye una modalidad u opción más de la noción de desarrollo, sino que implica precisamente una crítica a aquella idea, teniendo en cuenta que aquel modelo comporta supuestos de base tales como: el crecimiento económico, la explotación de la naturaleza, el mercado, el consumo, el progreso de manera ilimitada (Barrionuevo y Luc, 2016, 159).

Resulta necesaria la promoción de la interculturalidad en la educación paraguaya mediante la “implementación de una verdadera educación intercultural en todas las escuelas del país, a través de un diálogo sobre las realidades de los Pueblos Indígenas y de las diversas culturas” (INDI, 2021, p.25). Por otro lado, si bien existe un aumento en número de escuelas y docentes en contextos indígenas en los últimos años, no es condición suficiente para asegurar que estos docentes tengan la formación suficiente y necesaria para afrontar un proceso de educación en contextos indígenas y pluriculturales (UNICEF, 2013).

En consecuencia, esta propuesta también surge del esfuerzo de construir un plan de formación docente enfocado a la educación intercultural e indígena con la finalidad de su utilidad como base para la ejecución de proyectos que se lleven a cabo posteriormente tanto en universidades paraguayas como en institutos de formación docente.

METODOLOGIA

Esta investigación se plantea con un enfoque mixto cuali cuantitativo, Hernández, Fernández y Baptista (2003) señalan que los diseños mixtos representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se combinan en todo el proceso de investigación o, al menos, en la mayoría de sus etapas.

El enfoque cuantitativo conllevó a la utilización de un diseño no experimental de tipo transversal pues, no se manipuló intencionalmente las variables y atendiendo que la toma de datos se realizó en un solo momento.

El enfoque cualitativo empleó el diseño fenomenológico. Es un estudio que trata de comprender las percepciones de la gente, perspectivas e interpretaciones de una situación particular. Por su naturaleza introspectiva, permite la búsqueda y percepción de los individuos. Intenta responder como se da la experiencia en los individuos.

Para el estudio cuantitativo y cualitativo se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario con preguntas

cerradas y abierta por considerar apropiado al enfoque y al diseño de la investigación propuesta. Sobre este punto Miranda de Alvarenga (2008) considera la encuesta como el método o técnica por excelencia, que permite recabar datos concretos, cuyo instrumento es el cuestionario.

La población bajo estudio está constituida por setenta y un (71) participantes del curso para las preguntas del cuestionario: 1 (Enfoque cuantitativo) las preguntas 2,3,4y5 (enfoque mixto). Fue aplicada la encuesta a cuarenta (62) participantes del curso. La nómina de participantes del curso de Abordaje Intercultural para la Educación Indígena fue facilitado por la secretaría de la Institución El muestreo probabilístico, aleatorio simple, porque garantiza la igualdad de probabilidades de selección para todos los elementos de la población, la simplicidad del método lo hace apropiado para el tamaño y características de la población estudiada, para la obtención de la muestra se trabajó con un listado de participantes inscriptos en el curso, a través de un sorteo. A cada participante del curso se le asignó un número único del 1 al 71. Posteriormente se utilizó un generador de números aleatorios para seleccionar 62 números de manera aleatoria, asegurando la igualdad de probabilidades para todos los participantes. Las preguntas 2.1 y 2.2 del cuestionario están dirigidas exclusivamente a participantes del curso que ejercen la docencia en alguna institución educativa. Además, al ser un curso impartido online, el diseño del cuestionario se efectuó mediante

Google Forms, lo que facilita a posteriori la recogida de datos.

Aunque se asume que la validez y confiabilidad absolutas de un instrumento de recolección de datos es imposible en investigación, (Hernández Sampieri, et alt., 2008), se ha querido cuidar al máximo para alcanzar un margen de error aceptable pues se admite que todo instrumento de recolección de datos debe reunir los requisitos esenciales de validez y confiabilidad, validado a través del juicio de experto fue concretado con la ayuda de los profesionales de la Universidad Nacional de Concepción, con respecto a la confiabilidad del instrumento diseñado, se puso a prueba el cuestionario a través de una prueba piloto.

El cuestionario elaborado se caracteriza por su semiestructura, es decir, se aplica una lista de preguntas, con la muestra escogida de los participantes del curso siguiendo una secuencia definida con la posibilidad otorgada de responder a cada pregunta. Para ello, se plantearon acorde a las dimensiones formativas de interés (Leiva, 2015), con el propósito de recolectar la información necesaria que permita orientar los contenidos del curso.

Las dimensiones formativas de interés según Leiva son:

-Dimensión cognitiva: inquietud o necesidad de conocer las culturas del alumnado inmigrante y/o indígenas presentes en la escuela.

-Dimensión actitudinal: receptividad que muestra el docente ante la diversidad cultural que representan los alumnos

inmigrantes e indígenas cada vez más numerosos.

Dimensión ética: predisposición moral con la que el profesorado comprende la diversidad cultural no solamente en la escuela, sino de forma global.

Dimensión emocional: plantea la necesidad de estudiar las identidades individuales en el marco que implica el reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales.

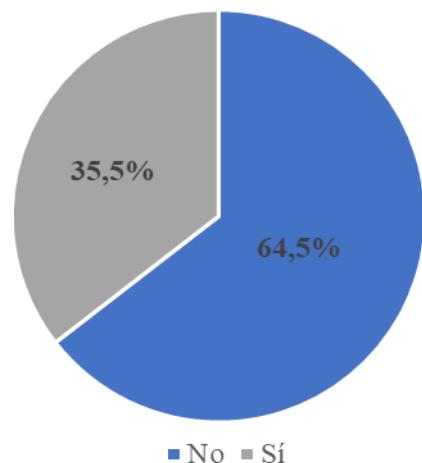
Dimensión procedural y/o metodológica: habilidades, destrezas y capacidades del docente para traducir coherentemente los principios de la educación intercultural en la vida cotidiana de las aulas y escuelas interculturales.

Dimensión de mediación: valoración positiva de la mediación intercultural en la mejora de la convivencia en los centros educativos (Leiva, 2015, pp. 142-143).

En atención a estas dimensiones, se procedió a elaborar el siguiente cuestionario, cuyas preguntas aparecen clasificadas en la tabla 1 acorde a la dimensión formativa de interés correspondiente.

Tabla 1. Cuestionario y dimensión formativa de interés correspondiente a cada pregunta.

Pregunta formulada	Dimensión formativa de interés	Enfoque
¿Ha participado en alguna otra capacitación sobre interculturalidad o educación indígena?	Dimensión cognitiva	Cuantitativo
¿Trabaja o ha trabajado como docente en un centro educativo y/u organización con alumnos y docentes indígenas? Indique cuándo, cuánto tiempo y qué significa esa experiencia para usted		Mixto
En su contexto cotidiano; por parte de las autoridades, colegas, familias, etc. ¿todo lo relacionado con "lo intercultural" se presenta como algo positivo o negativo? Explique en no más de dos o tres líneas, el motivo de su respuesta.	Dimensión actitudinal	Mixto
¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas? Justifique su respuesta	Dimensiones actitudinales, ética y emocional.	Mixto
Si usted fuera ministro/a de Educación en Paraguay, ¿Cuáles serían sus prioridades? Escriba de tres a cinco medidas que usted considere.	Dimensiones procedimentales y de mediación	Mixto



RESULTADOS

Llegados a este punto, se demuestran a continuación las respuestas de los participantes del curso de Abordaje Intercultural para la Educación Indígena al cuestionario planteado al inicio del curso.

Educación indígena, una cuenta pendiente de Paraguay

A la cuestión ¿Ha participado en alguna otra capacitación sobre interculturalidad o educación indígena?, una notable mayoría de docentes, 64.5%, responde negativamente, mientras que un 35.5% afirma que ha recibido formación relacionada con la educación dirigida a los pueblos indígenas de Paraguay. Estos datos se traducen en la inquietud de los participantes del curso de emprender su formación en educación intercultural o bien de ampliar los conocimientos ya adquiridos en experiencias formativas anteriores.

Figura 1. Participantes del curso que han recibido formación sobre educación indígena o educación intercultural.

Al respecto, la escasa formación en educación intercultural e indígena obliga a la UNC a ofrecer una panorámica general no solamente sobre los conceptos teóricos de interculturalidad o enfoque intercultural al comienzo de la formación, sino sobre su relevancia para los pueblos indígenas en concreto y, sobre todo, para Paraguay de forma general.

Perfil del alumno del curso Abordaje Intercultural para la Educación Indígena

¿Trabaja o ha trabajado como docente en un centro educativo y/u organización con alumnos y docentes indígenas? Indique cuándo, cuánto tiempo y qué significa esa experiencia para usted fue la siguiente cuestión planteada, a la que el 38,6% de los alumnos aseguró que nunca había trabajado en centros educativos indígenas ni con alumnos o docentes indígenas. Por el contrario, la mayoría de los alumnos, 61,4%, afirma que trabaja o ha trabajado en centros educativos o contextos indígenas. Las tablas que se exponen indican desde qué ámbitos específicos los alumnos han desarrollado su trabajo, así como el tiempo dedicado al mismo.

Tabla 2. Docentes con experiencia profesional en contextos indígenas.

Perfil del docente	Frecuencia	Porcentaje
Ha trabajado con alumnos y docentes indígenas	38	61,4%
Nunca ha trabajado con alumnos y docentes indígenas	24	38,6%
Total	62	100%

Tabla 3. Ámbitos de trabajo en educación indígena

Ámbito o lugar de trabajo	Frecuencia	Porcentaje de alumnos
Instituciones gubernamentales	4	10,5%
Escuelas de EEB y EM	22	57,9%
Educación Superior	7	18,4%
Organizaciones sociales o educación no formal	5	13,2%
Total	38	100%

Tabla 4. Tiempo de experiencia profesional en contextos educativos indígenas

Tiempo transcurrido	Frecuencia	Porcentaje de alumnos
En la actualidad, sin especificar el inicio	11	28,9%
Menos de 2 años	10	26,3%
2 a 4 años	3	7,9%
Más de 4 años	5	13,1%
Sin respuesta	9	23,8%
Total	38	100

Más de la mitad de los participantes del curso, son docentes que han trabajado o trabajan en contextos indígenas lo hacen desde escuelas de Educación Escobar Básica o Educación Media, representando el 57,9% del total, mientras que el 18,4% lo hacen desde universidades. Algunos participantes del curso, el 13,2%, trabajan junto a

alumnos indígenas pero desde el ámbito de la educación no formal en organizaciones sociales. Por último, el 10,5% desempeña su labor en instituciones públicas, ya sea directamente el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), en las supervisiones indígenas o en la Dirección General de Educación Escolar Indígena (DGEEI).

Este curso de capacitación supuso ser interesante para aquellos profesionales de la educación que actualmente trabajan en instituciones indígenas o tienen una experiencia de no más de dos años, siendo el 28,9% y el 26,3% respectivamente. El 13,6 % de los participantes del curso afirma haber desempeñado su labor docente o educativa durante más de 4 años mientras que el 7,9% fue de dos a tres años. Sin embargo, el 23,9% de los participantes en el curso no indicaron en el cuestionario su tiempo de experiencia en contextos educativos indígenas.

Estos resultados se traducen en la gran utilidad de la capacitación para los profesionales de la educación que desarrollan su labor profesional en contacto directo con alumnos indígenas o en sus comunidades, puesto que la mayoría de los participantes del curso trabajan en aulas en las que, al menos, una parte de su alumnado es indígena. Por otro lado, consideran de interés para adquirir las competencias necesarias y evitar así la deserción de alumnos indígenas en las instituciones de Educación Superior. Otro de los resultados considerados significativos se refiere a aquellos participantes que han visto en el curso una oportunidad para mejorar su

perfil profesional docente en su lugar de trabajo, puesto que tal y como se percibe en los datos de la tabla 4, la mayoría de los docentes trabajan en la actualidad o lo han hecho durante menos de dos años en contextos indígenas.

Educación intercultural: percepciones y desafíos

Otra de las cuestiones esenciales a tener en cuenta para orientar el diseño de los contenidos de la capacitación tanto a las necesidades como a las demandas de los participantes del curso se refiere a cómo se percibe “lo intercultural”. La respuesta es un fiel reflejo de la opinión general de los docentes paraguayos, puesto que el perfil de los participantes de la capacitación es diverso en cuanto a experiencia profesional, lugar de trabajo y procedencia. Planteada la pregunta: en su contexto cotidiano, por parte de las autoridades, colegas, familias, etc. ¿todo lo relacionado con “lo intercultural” se presenta como algo positivo o negativo? Explique en no más de dos o tres líneas, el motivo de su respuesta; las respuestas pueden resumirse según los datos que refleja la siguiente tabla.

Tabla 5. Percepción de “lo intercultural” en el contexto cotidiano.

Percepción	Frecuencia	Porcentaje
Positiva	51	82,3%
Negativa	8	12,9%
No sabe/no contesta	3	4,8%
Total	62	100

Desde este marco, cabe destacar cómo la inmensa mayoría de los participantes del curso percibe la interculturalidad como algo

positivo. Sin entrar en detalle en las motivaciones y vivencias cotidianas que provocan tal valoración, destaca la opinión general acerca de la interculturalidad como enfoque que permite interacciones positivas, sin discriminación y poniendo en valor la diversidad de Paraguay.

En cuanto a la percepción negativa, la misma coincide en el mismo origen: los debates manipulados desde ciertos sectores políticos y la ausencia de políticas públicas con enfoque intercultural hacen que el propio concepto en sí, según coinciden algunos de los alumnos, ha sido manipulado con fines políticos, lo que ha incidido notablemente en “el miedo a la diferencia, la falta de formación y de oportunidades de participación de los pueblos indígenas”. Otros participantes del curso indican que inciden en la “discriminación y exclusión de los indígenas de la sociedad”.

En definitiva, la interculturalidad es considerada como positiva por la mayoría y, en consecuencia, se hace patente el desafío de promover procesos de transformación tendentes a la equidad y la participación social, identificar los mecanismos mediante los que se legitima la desigualdad social así como desarrollar estrategias apropiadas para fomentar relaciones interculturales positivas contribuyendo a una educación más significativa para todo el alumnado; lo que se traduce en las capacidades planteadas en los módulos que componen el curso de formación.

Racismo: desaprendiendo prejuicios y estereotipos

La escuela no puede ser un espacio en disputa y competición permanente que requiere los sesgos racistas para tomar posiciones de ventaja. Llegados a este punto, no basta con comprender las jerarquías y comportamientos racistas, sino que lo fundamental es conocer la práctica intercultural para hacerles frente desde una actitud y acción crítica. Sobre este aspecto, fue sugerente proponer la pregunta *¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas? Justifique su respuesta.* Las respuestas formuladas por los alumnos se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 6. *¿La sociedad paraguaya es racista hacia las comunidades indígenas?*

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje
Sí, es racista	55	88,7%
No es racista	7	11,3%
Total	62	100%

Prácticamente la totalidad de los participantes del curso, 88,7% reconoce vivir en una sociedad racista frente al escaso 11,2% que asegura que ya se ha avanzado lo suficiente como para asegurar que el racismo ya no se expresa en las escuelas. No obstante, lo importante en este análisis se sitúa en la justificación de los docentes sobre los motivos de ese racismo, cómo se expresa y qué opinión les sugiere tal situación. Como resultados principales, sobresalen las puntualizaciones resumidas de la siguiente forma:

1. Coincidencia mayoritaria sobre los pasos importantes que la escuela paraguaya ha avanzado en los últimos años en cuanto a

políticas de inclusión y no discriminación, aunque aún queda mucho por hacer.

2. Los profesores y el sistema sociopolítico son racistas y la escasa oferta de formación docente al respecto asientan el rechazo y los prejuicios sobre la diferencia.

3. Los programas de estudio que aboguen por la igualdad y la no discriminación deben comenzar de forma transversal y específica desde el nivel inicial, puesto que muchas de las medidas se reducen a experiencias poco frecuentes en niveles superiores.

A partir de esta interpretación basada en las respuestas de los participantes del curso, se organizan los contenidos de este en base a la adquisición de las habilidades que permitan al alumno comprender cómo, por un lado, el racismo es un instrumento que justifica la desigualdad y, por otro, analizar la diferencia entre estereotipo y prejuicio con el fin de diseñar las herramientas necesarias para deconstruirlos a través de propuestas didácticas. Para ello, se elaboran actividades prácticas durante el curso con el objeto de indagar los conocimientos previos, plantear reflexiones sobre cómo se produce el discurso racista y a quién beneficia y perjudica, y cómo desde la escuela se le puede hacer frente desde un diálogo intercultural.

La educación intercultural como propuesta de transformación educativa

La práctica educativa intercultural se concibe como propuesta de debate, comunicación y reflexión para acabar con los problemas estructurales y de

desigualdad. De hecho, es relevante hacer referencia a los procesos sociopolíticos latinoamericanos de transformación y descolonización de los sistemas educativos como han sido las constituciones nacionales de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), donde en este último caso se presenta la interculturalidad, en su artículo 98, como el instrumento para la convivencia pacífica entre todos los pueblos y naciones, con respeto a las diferencias y en igualdad de oportunidades. (Jiménez, 2021). En este contexto, y considerando la dimensión de mediación en cuanto a convivencia intercultural en las escuelas se refiere, la última pregunta del cuestionario, si usted fuera ministro/a de Educación en Paraguay, ¿cuáles serían sus prioridades? Escriba de tres a cinco medidas que usted considere, se justifica en la necesidad de desentrañar las reivindicaciones de los docentes quienes, portadores de las principales demandas para crear un espacio educativo ajustado a las características de cada entorno escolar así como conocedores de los elementos necesarios para fomentar espacios de diálogo intercultural, sea posible definir medidas transformativas factibles para que el cambio sea posible de “abajo hacia arriba”. A partir de las propuestas de los participantes del curso, se desprende la siguiente clasificación elaborada por categorías registradas acorde al porcentaje de propuestas referidas a cada una de ellas.

Tabla 7. Propuestas para la mejora de la educación

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Educación inclusiva	55	24,2%
Educación indígena	37	16,3%
Formación docente	31	13,6%
Curriculum	22	9,7%
Materiales y recursos didácticos	16	7%
Alimentación escolar	13	5,7%
Investigación educativa	12	5,2 %
Alianzas y redes de cooperación	10	4,4%
Recursos humanos	9	3,5%
Infraestructuras	8	3,4%
Evaluación de la educación	7	3,1%
Acceso a la información	7	3,1%

Los participantes del curso que respondieron a las preguntas propusieron un total de 227 prioridades. La mayor parte de propuestas se engloban en lo que se refiere a educación inclusiva, suponiendo el 24,2% del total, seguido del 16,3% de prioridades que se enfocan en las políticas públicas interculturales de educación indígena. La formación docente también aparece como prioridad, puesto que ocupa el 13,6% del total. El cambio profundo del currículum también es motivo de urgencia, puesto que el 9,7% de las propuestas así lo estipula. El 7% de las prioridades se centran en la gratuidad de los materiales didácticos, su dotación en tiempo y forma así como una mejora de la calidad de los mismos. Igualmente se observa cómo el 5,7% de las prioridades subrayan la alimentación escolar como vector del éxito educativo, de esta manera, debe ser provista para el 100% del alumnado de todos los niveles. La investigación educativa para impulsar la innovación mediante el uso de tecnologías y metodologías pedagógicas engloba el 5,2%. No menos transcendental es la búsqueda de

alianzas estratégicas entre escuelas nacionales e internacionales, oenegés y asociaciones para promover intercambios de experiencias y proyectos en común, tal y como subrayan el 4,4% de las ideas expuestas. Otras de las prioridades que han apuntado enfatizan la mejora salarial del cuerpo docente, 3,5%; la renovación de las infraestructuras de los centros educativos, 3,4%, al docente como actor protagonista en los procesos de evaluación de la calidad educativa, 3,1% y, por último, abrir las escuelas a toda la comunidad educativa para generar nuevos espacios de participación a familias y organizaciones sociales que son protagonistas del entorno en el que se sitúa la escuela, 3,1%.

Sin entrar en la valoración de su idoneidad, se consideran estas prioridades manifestadas por los participantes del curso fundamentales para que los módulos que componen el curso de capacitación ofrezcan sustancialmente un panorama general sobre las emergencias que precisa el sistema educativo paraguayo, ponderando el enfoque intercultural y la educación indígena a través de las reflexiones conjuntas que el docente introduce a partir de la información recabada desde su observación participante.

DISCUSION

Los resultados expuestos, en atención a los objetivos iniciales, son claves para orientar el curso Abordaje Intercultural para la Educación Indígena tanto a las necesidades actuales de la formación docente en cuanto a educación indígena se

refiere así como también para dar respuesta a los intereses y demandas expresadas por los alumnos tanto implícita como explícitamente en el cuestionario analizado y durante el desarrollo de la capacitación. Dentro de este marco, desde la UNC se elaboró el contenido de cada módulo del curso con la intención de proveer de las competencias y estrategias fundamentales que impliquen la resignificación de los derechos indígenas, lo cual favorece a los pueblos indígenas y a la sociedad en general, puesto que supone partir de la comunicación intercultural en el espacio educativo.

Educación Indígena e Interculturalidad

En este primer módulo, se inició con la aproximación al concepto de interculturalidad como término situado, tomando como referencia la interculturalidad desde el reconocimiento de la diversidad humana y cultural como punto de partida en el que se sitúa el docente (Aguado, 2011). Por otro lado, la interculturalidad como proyecto y proceso de transformación que reconoce la diferencia dentro de una jerarquía social que hay que “decolonizar” (Walsh, 2010). Se introdujo el caso mexicano en el que la educación intercultural va más allá del discurso indigenista que exige un sistema educativo, que una vez conseguido este, ya se concibe la educación indígena como medio de empoderamiento de los pueblos (Dietz, 2017). En esta discusión, se hizo referencia a Zapata-Barrero (2021) quien

hace hincapié en el interculturalismo y la formación de la identidad ciudadana. Posterior a esta clarificación, el contenido versó sobre la distinción entre multiculturalismo e interculturalismo y en el estudio de casos de experiencias educativas interculturales tanto en América Latina como en Paraguay específicamente.

La educación antirracista también fue fundamental ante la observación de que una minoría de los participantes expresaban los prejuicios cotidianos sobre el indígena como problema, inadaptación o conflicto que pueden resumirse en la afirmación “*ellos (los indígenas) son los que no se adaptan*”, por lo que se consideró presentar el racismo como conjunto de comportamientos que legitiman unas características “superiores” sobre otras inferiores, rechazando la diferencia (del Olmo, 2009), diferenciando los prejuicios y estereotipos. Uno de los autores de referencia fue Quijano y su teoría de colonialidad del poder (Quijano, 2001). Como resultado, se planteó desde el equipo docente varias actividades prácticas y evaluativas consistentes en el análisis comparativo entre las legislaciones educativas paraguaya y boliviana, a fin de diversificar la perspectiva intercultural, así como la propuesta de un caso práctico cuyo objetivo se centraba en la propuesta para abordar la diversidad del aula a partir de lo estudiado durante el módulo.

Género, Interculturalidad y Educación

Sin duda abordar un tema como la equidad de género y los pueblos indígenas

desde la perspectiva de la educación intercultural supone un reto importante. En este segundo módulo esta temática se entiende como un intento de concientización, consecuentes con la necesidad de trabajar coherentemente en procesos educativos dirigidos a generar conciencias críticas sobre la realidad, facilitando herramientas para la transformación social y política en claves de justicia y solidaridad. Su importancia, a raíz de los resultados anteriores, se sitúa en el análisis sobre cómo trabajar desde la educación intercultural en dos temáticas claves, como son la equidad de género y los pueblos indígenas. El contenido para este módulo se planificó acudiendo a las teorías sobre el feminismo comunitario de los pueblos originarios (Cabral, 2012) en el que el trinomio territorio-cuerpo-tierra y la dimensión espiritual son claves a la hora de emprender cualquier análisis crítico socioeducativo en cuanto a las reivindicaciones y formas de vida de las mujeres indígenas. Como ejemplo práctico, se expuso el caso del feminismo comunitario del pueblo aymara (Guzmán, 2019).

En esta línea, el feminismo decolonial latinoamericano (Lugones, 2014) y el ecofeminismo (Herrero, 2020, Svampa, 2021) en cuanto a interdependencia, los cuidados y la sostenibilidad de la vida que propugnan los movimientos de mujeres indígenas, son esenciales para establecer desde una reflexión intercultural las diversas formas de construir proyectos transformativos. Por tanto, el debate

conveniente en las clases de este módulo comenzó a partir de la pregunta ¿todas las luchas de las mujeres son feministas? Desde una mirada intercultural, comprender los procesos de lucha indígenas lleva implícito la detección de los elementos que dificultan que existan diálogos horizontales, que eviten el tono paternalista con el que se pretende incluir a las mujeres indígenas en un feminismo que no reconoce su situación.

Como evaluación de este módulo, se propuso el comentario crítico sobre el discurso pronunciado de Domitila Barrios Chungara, líder de mujeres indígenas bolivianas, así como la resolución de un caso práctico consistente en proponer intervenciones de aula ante situaciones de discriminación por género desde el enfoque intercultural.

Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Guarani

La lengua guaraní, como materia escolar, es motivo de preocupación de los docentes participantes en el curso, cuyas experiencias afirman que el guaraní se aprende como lengua extranjera y sin transversalidad en los programas educativos. Por ello, a parte del estudio de los contenidos de la Ley 4251 de Lenguas y la Ley 3231 de la creación de la DGEEI, la obra de Melià (2008) se tomó como referente para reflexionar sobre el modelo de alfabetización nacional e indígena y así ofrecer al alumno la competencia, como docente, de mediar y promover estrategias de comunicación en distintos contextos lingüísticos y

comunicativos. En este punto, los debates surgidos giraban en torno a cuestiones como ¿podríamos afirmar que Paraguay en un país bilingüe? ¿puede un ciudadano/a paraguayo/a realizar una vida plena sin hablar guaraní? ¿puede un/a indígena realizar una vida plena sin hablar español? ¿cómo se valora el sistema de enseñanza guaraní en las escuelas y colegios nacionales en Paraguay? ¿es insuficiente? ¿asegura un conocimiento avanzado de la lengua?

El bilingüismo intercultural (Kalish, 2005) se presentó como alternativa para favorecer la creación de espacios educativos responsables y de convivencia que se abran al encuentro con “los otros”, desde el reconocimiento de Paraguay como país plurilingüe; la lengua propia como identidad, empoderamiento y valor en común. La reflexión, en formato de ensayo, sobre la situación educativa actual en cuanto al guaraní se refiere así como la propuesta práctica de su enseñanza a través de las metodologías expuestas en clase se propusieron como trabajos de evaluación final.

Pluralismo Cultural y Desafíos de la Integración Social

Durante el último módulo, a tenor del contenido ya desarrollado, del perfil del alumnado así como de sus requerimientos y las características propias de este curso de capacitación o el debate sobre la interdependencia de cultura e identidad volvieron a entrar en escena con el objeto de que los alumnos sean poseedores de las

competencias previstas. Éstas son promover la colaboración, interacción y cooperación entre los miembros de la comunidad para favorecer procesos de desarrollo comunitario al igual que acompañar e impulsar mecanismos y estrategias de integración social.

Para este fin, se presentaron experiencias interculturales como son las universidades interculturales de México (Dietz y Cortés, 2019) y la Licenciatura en educación Intercultural en la UNC (Giménez y Rojas, 2017). Elementos clave como el diálogo de saberes, la capacidad crítica como medio y fin, la participación activa y real de todas las personas implicadas en los procesos educativos, la propuesta de transformar la realidad en pro de una mayor equidad y justicia social, el trabajo en contextos comunitarios (Melero, 2017) fueron estudiados como componentes de sistemas educativos interculturales que, junto a un cuestionario de autoevaluación como trabajo final, describieron el desafío que queda por delante y que, en este curso de capacitación, ha sido demostrado, valorado y debatido.

Para concluir, la Ley 3231/07, la cual garantiza la educación indígena en Paraguay y cuyo contenido se sitúa dentro de lo que podría considerarse como marco intracultural, es decir, se desprende la reivindicación de una noción esencialista de la identidad indígena (Jiménez, 2021), enfocada para unos núcleos o comunidades en concreto sin trascender hacia un diálogo

intercultural presente en todo el sistema educativo paraguayo. Si bien es cierto que en documentos posteriores, el fomento de la interculturalidad resalta en sus postulados (UNICEF, 2022), aún no trasciende más allá de los contextos puramente indígenas.

Circunscribir la educación intercultural bilingüe para indígenas en zonas rurales, centrada en el aprendizaje de la lecto-escritura en lengua materna o en el reconocimiento de las identidades culturales históricamente discriminadas hace persistir dos condiciones; por un lado, la reproducción de la ideología colonial y etnocéntrica que percibe la diversidad como un déficit a resolver y, por otro lado, se invisibiliza las causas de la desigualdad, lo cual contribuye a su permanencia. El filósofo peruano Fidel Tubino aboga por crear:

“espacios que permitan problematizar y desnaturalizar la estigmatización cultural mediante la visibilización y el cuestionamiento de sus causas presentes y sus orígenes históricos... es necesario repensar y rehacer la educación intercultural ampliando su campo de influencia a las élites hegemónicas de la sociedad (Tubino, 2020, p.160)

El curso de capacitación *Abordaje Intercultural para la Educación Indígena* ha sido uno de esos espacios que han logrado trascender, puesto que el perfil de participantes, las fuentes bibliográficas utilizadas, las actividades prácticas

diseñadas y la atención a las preocupaciones, sugerencias y dudas de los docentes que han participado como alumnos así lo confirma fehacientemente.

La educación intercultural en Paraguay es un campo que ha comenzado a explorarse progresivamente; la mayoría de los docentes la perciben como un enfoque educativo favorable para su desarrollo como profesionales y positivo para el sistema educativo en general, ya que contribuye a la reducción de la brecha entre las instituciones educativas ubicadas en entornos urbanos y las escuelas rurales, al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y a su contribución al fomento de diálogos interinstitucionales, al intercambio de experiencias y conocimientos de forma horizontal, dialógico y, sobre todo, democrático. En definitiva, a un proceso de enseñanza y aprendizaje intercultural.

Conflictos de interés: Los autores declaran no tener conflicto de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 23-42.
- Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. McGraw-Hill.
- Apolo, D., Flores, G., Pauta, P., & Rodríguez, A. A. M. (2022). Educación Intercultural Bilingüe: prácticas de

resistencia para la transformación social en Ecuador. *Revista Izquierdas*, (51), 11.

Ayala Amarilla, O. (2022). Los indígenas siguen al albur de una clase política negligente y sometida a intereses económicos. *Derechos Humanos en Paraguay 2022* (53-68). Codehupy.

Barriónuevo, L. y Luc, M. (2011).

¿Desarrollos alternativos o alternativas al desarrollo? Diálogos desde la Economía Política y el Buen Vivir. IX JORNADAS DE ECONOMÍA CRÍTICA. XI Coloquio de la SEPLA. UNC, Córdoba, Argentina. Recuperado de:

https://coconstrucciondelconocimiento.files.wordpress.com/2010/07/reflexiones_y_experiencias-situadas-2014.pdf

Cabnal, L. (2012). Feminismos diversos: el feminismo comunitario. ACSUR-Las Segovias Catalunya.

Canese, V., & Mereles, J.I.(2023).Promoviendo la investigación y expandiendo fronteras del conocimiento sobre la Formación Docente en Paraguay. *Aula Pyahu, Revista de Formación Docente y Enseñanza*.1(1), 1-6, <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11ed1>

Castillo, E. y Caicedo, J.A. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina. (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos*

- político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina. (93-118). Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica.
- Del Olmo, M. (2009) El negocio de las diferencias. Una propuesta para entender las “ventajas” del racismo. En T. Aguado y M. del Olmo (2009). Educación Intercultural: Perspectivas y propuestas. (141-156). Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 34 (156), 192-206.
- Dietz, G., y Cortés, L. S. M. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 25(49), 163-190.
- Ferrández, F. (2011). Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro. *Anthropos*.
- Giménez, S., & Rojas, C. (2017). Implementación de Licenciatura en Educación Intercultural para el pueblo Paï Tavyterä-experiencia Paraguay. Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades.
- GRUPO INTER. (2006). Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. MEC-CIDE-CREADE. Colección Entre Manos n°1.
- Guzmán, A. (2019). Descolonizar la memoria, descolonizar los feminismos. Ed. Tarpuna Muya.
- Herrero, Y. (2020). Conjugar futuros en tiempos de emergencia civilizatoria. *Tiempo de Paz*, 139, 56-64.
- Instituto Paraguayo del Indígena (2021) Plan Nacional de los Pueblos Indígenas. INDI
- Jiménez Morales, J. (2021). La educación intercultural desde una mirada antropológica: conceptos, modelos y retos. *Alcalibe: Revista Centro Asociado a la UNED Ciudad de la Cerámica*, (21), 69-82.
- Kalisch, H. (2005). La convivencia de las lenguas en el Paraguay. *Sociedad científica del Paraguay*, 17, 47-83.
- Leiva, J.J. (2015) Las esencias de la educación intercultural. Ediciones Aljibe.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y Género. Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala, 57-73.
- Melero, H. S. (2017). Hacia una Educación Social Intercultural. T. Aguado y P. Mata (coords.). *Educación Intercultural*, 253-287.
- Melià, B. (2008). Educación indígena y alfabetización. CEPAG.
- Svampa, M. (2021). Feminismos ecoterritoriales en América Latina. Entre la violencia patriarcal y extractivista y la interconexión con la naturaleza. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, (59).
- Tubino, F. (2020) Desigualdades persistentes y diversidad cultural.

- Luchas sociales, justicia contextual y dignidad de los pueblos, 157-165.
- UNICEF (2013) Escuelas de comunidades indígenas en Paraguay. Análisis de datos 2006-2011. UNICEF-Paraguay
- UNICEF (2022) Aportes de UNICEF en el eje transversal de interculturalidad en el marco del Proyecto Nacional de Transformación Educativa 2020/2021. UNICEF-Paraguay
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (eds.). Construyendo Interculturalidad Crítica. (pp.75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello
- Zapata-Barrero, R. (2021). Construir interculturalidad: ciudadanía en entornos de diversidad y espacio público. En Gomá, R. y Ubasart, G. Vidas en transición. (Re)construir la ciudadanía social (pp.213-229). Tecnos.