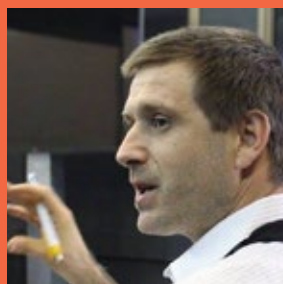


LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN AMÉRICA LATINA



Iván Alejandro Ulloa Bustinza

Profesor de Español en la Universidad para la Integración Latinoamericana (UNILA) y coordinador del grupo de investigación anexo por el CNPq: Produção de materiais didáticos para o ensino de Espanhol Língua Adicional no contexto da Integração Latino-americana e do Mercosul, que desarrolla una investigación sobre la creación de materiales didácticos enfocando en cuestiones discursivas e interculturales.

¿Qué es la EIB?

El Objetivo de desarrollo sostenible número 4 de la Agenda 2030 sostiene que se debe “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.” (ONU, 2018)

La Educación Intercultural Bilingüe reconoce el derecho de los pueblos a mantener su identidad, siendo estos responsables, en última instancia, de la educación de sus miembros de acuerdo a enfoques y métodos que respeten su forma de ver el mundo. En esta breve definición es posible identificar varias cuestiones centrales para la EIB.

a) El derecho de los pueblos a la autodeterminación. De acuerdo a este derecho, todo Estado nación debe reconocer y dar autonomía a los grupos étnicos que integran su territorio, en relación a su cultura, estructura social y su economía. En el caso de América Latina, los estados nacionales tienen una deuda histórica con los pueblos originarios y con los descendientes afroamericanos que debería traducirse en programas institucionales y medidas de apoyo en todos los campos. Lo que se aprecia en general, por el contrario, son tímidos avances y acciones que no llegan a tener un poder transformador sobre las diversas comunidades, que responden por los peores índices en las estadísticas que se refieren a calidad de vida, condiciones de trabajo, niveles de pobreza y educación (UNESCO, 2013). Esto significa que para el éxito de un modelo de EIB en un país es necesaria una transformación en las condiciones de vida de las comunidades que van a recibirla.

b) Los pueblos deben implementar su propia EIB, es decir, que no puede tratarse de una medida desde fuera, ejercida por los gobiernos de turno y con especialistas ajenos a las comunidades, por muy exhaustivo y completo que sea el programa. La educación no solo debe ser gestionada por miembros de la propia comunidad, sino que ellos mismos deben ir creando un marco educativo propio que responda a las necesidades reales de su día a día, respetando los estilos de aprendizaje característicos de su comunidad, con procesos y contenidos pertinentes.

c) La lengua materna de los pueblos no solo debe ser instrumento de aprendizaje, sobre todo en los primeros años de la educación primaria, sino que, además, debe ser estudiada y valorada como centro neurálgico de la cultura que la usa, en un proceso de elaboración que demanda la producción de diccionarios y otras obras lexicográficas, estudios fonético-fonológicos, gramaticales y sintácticos, entre otros aspectos. Este proceso de estandarización de la lengua no está exento de problemas. Según Montaluisa Chasiquiza:

El proceso de estandarización de la escritura del quichua ecuatoriano se encuentra en una situación contradictoria, tanto a nivel de estatus como representación del corpus: por una parte están los líderes comunitarios, intelectuales y autoridades de la EIB que se manifiestan a favor de estandarizar la escritura de la lengua. En una encuesta realizada en 2014 a educadores y líderes indígenas sobre aspectos relacionados con la escritura, el 90% se mostró partidario de la estandarización. Sin embargo, en la práctica existen problemas en la aplicación de la respectiva política. Menos de la mitad de los profesores indígenas que han dado la prueba de bilingüismo desde 2014 hasta 2018 manejan bien la escritura estandarizada. La mayoría escribe con interferencias de la ortografía del castellano o de las hablas locales. [...] La estandarización de la escritura de una lengua implica un proceso de planificación lingüística. Pero como lo han señalado Cerrón-Palomino (1983), Itier (1992b), Appel y Muysken (1996), Luykx (2013) y Lepe (2014), la planificación lingüística no ocurre in vacuo, sino dentro de un contexto amplio, pues no se puede prescindir de la problemática social, económica y política en la que esta se halla inmersa. En el caso ecuatoriano, la estandarización del quichua está estrechamente vinculada a la EIB y al ejercicio de los derechos colectivos de las nacionalidades indígenas. (2019, p. 345)

d) Los materiales didácticos, por lo tanto, han de ser específicos para el tipo de aprendizaje de una Educación Intercultural Bilingüe. Para ello se utilizan generalmente mapas conceptuales, se incentiva la interpretación y producción oral y se utiliza una variante propia del Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenido (AICL), donde las dos lenguas (la materna y la “nacional”) se usan indistintamente para enseñar todos los contenidos.

e) El objetivo de un bilingüismo coordinado debe guiar la implementación de un currículo EIB. Refiriéndose al Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” CIEIB, desarrollado en colaboración con la comunidad p'urhépecha, del estado de Michoacán de México, Hamel explica que en el currículo creado se combinan

dos programas de Lengua, del p'urhépecha como primera lengua (L1) y del español como segunda lengua (L2). Por razones conceptuales y también prácticas, estos programas se han separado del Programa de Asignaturas para poder satisfacer las necesidades de un currículo EIB moderno de acuerdo con las orientaciones actuales a nivel nacional e internacional. El área tiene el objetivo de alcanzar un bilingüismo coordinado óptimo: cuando egresan de la escuela primaria los alumnos deben haber desarrollado una proficiencia en las cuatro habilidades en ambas lenguas, que si bien probablemente no será del mismo nivel en L1 y en L2, les permitirá comunicarse dentro de su comunidad lingüística y en la sociedad nacional en situaciones comunicativas relevantes para su edad. Además, deberán haber desarrollado competencias comunicativas y académicas para poder continuar con éxito sus estudios en la escuela secundaria (HAMEL, 2008, p. 18).

Por otra parte, este modelo, en el cual ambas lenguas son el vehículo de los contenidos del currículo, buscaba evitar la distinción despreciativa entre la lengua materna (originaria), reducida a la enseñanza de los contenidos de tipo “étnico” por un lado; y la lengua segunda (el castellano, en este caso) especializada en contenidos científicos.

f) Los profesores deben hablar la lengua de la comunidad. Esto, que parece obvio, es uno de los grandes avances de la EIB en América Latina, que, en las últimas décadas ha pasado de ofrecer una educación monocultural y monolingüe, con profesores que solo hablaban el idioma mayoritario, a funcionar casi exclusivamente con docentes hablantes de la lengua de la comunidad, los cuales, además, tienen la posibilidad de participar en la toma de decisiones, especialmente en lo que se refiere a la creación del material didáctico. El uso de la lengua materna en la instrucción supone un componente afectivo muy fuerte, y afecta directamente a los niveles de deserción de los alumnos. Si la comunidad escolar (padres, profesores, alumnos...) no se sienten identificados con la escuela, el aprendizaje es deficiente y los estudiantes abandonan la escuela. Los docentes deben recibir una formación especializada para trabajar con el modelo educativo de la EIB, y la profesión debe ser valorada en su justa medida, tanto desde el punto de vista de los salarios como del estatus social dentro de la comunidad.

Muchos de estos aspectos ya estaban sobre la mesa en 1989, cuando los artículos 27 y 28 del *Convenio número 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT) decretaron que:

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas. (p. 55-57)

II TSANIAKMAUJAI PENGUER AWAJNAYAMAU Mis nuevos amigos			
Matsatkamunam nekaniamau Armonía familiar y comunitaria	Yama nekamau Mis primeros conocimientos	Uchi nakurutai Mis habilidades expresivas	Tarimiat aintsu najandairi Vivencia en la huerta
- Unuimiaktint unuimiatin jeanam Familiarizarse con el centro educativo. - Penguer wainmamdaia nia pengueri Hábitos básicos de higiene y salud. - Ii weu pujutiri nuya unuimiatiniam. Convivencia en el hogar y en el centro. - Ashman uchi nunisan nuwa uchi niniau nekatint Características físicas del niño y niña. - Ju takatka nekas penguerin yaimniutai. Ayuda en las actividades básicas de la familia y el centro.	- Uchi nekatint nuya ninia tsaniakmaurijiai Conocimiento de sí mismo y entre compañeros. - Pujakmaunum ikiamiaj nuya arak nekatint. Entorno, plantas y animales. - Tarimiat aentsnau penguer yurumkanau nekatai. Alimentos saludables de la nacionalidad. - Matsatkamunam ii weu takat nekar najanmau. Conocimiento de las actividades festivas de la familia y la nacionalidad. - Tarimiat aentsnau pengueri aujmatmau nekatint. Lugares sagrados e importantes de la nacionalidad.	- Uchijiai penguer aujsatai: jitsuk nekatint, anent nekatint. Mitos, adivinanzas y cantos shiwiar. - Uchi niniaunt tarimiat aintsnaunt nakurutai. Juegos propios de la nacionalidad - Tarimiat aintsnaun nakungamau aujsatint Lectura de símbolos utilizados de acuerdo a la nacionalidad. - Pachiniak warichau irunau najanating. Participación en la elaboración de artesanías de la nacionalidad. - Tarimiat aentsnau nii jantsemtairi iwiakmaurin najanint nekatint. Danzas propias de la cultura que se practica en la nacionalidad.	- Inia iwiakmaurin warichutsa nekata Cultivo y crianza de especies menores. - Tarimiat aints pujutai, arak turar sumamdikiatin. Vivencia cultural: agricultura, artesanía y comercialización. - Arak tsuak nuya ninia autiri yaunchucna, Preparación de remedios caseros con plantas medicinales. - Eamdai, nuya takat najantai Herramientas para el cultivo, pesca y caza. - Pictogramau tamau najanatin Producción de pictogramas.

Figura 1. Areas de conocimiento EIB, MINEDUC (2017), Educación Primaria, en Guía para el docente de EIFC, Quito: Medios Públicos EP. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Guia-del-docente-EIFC-Unidad-9-Shiwiar.pdf>

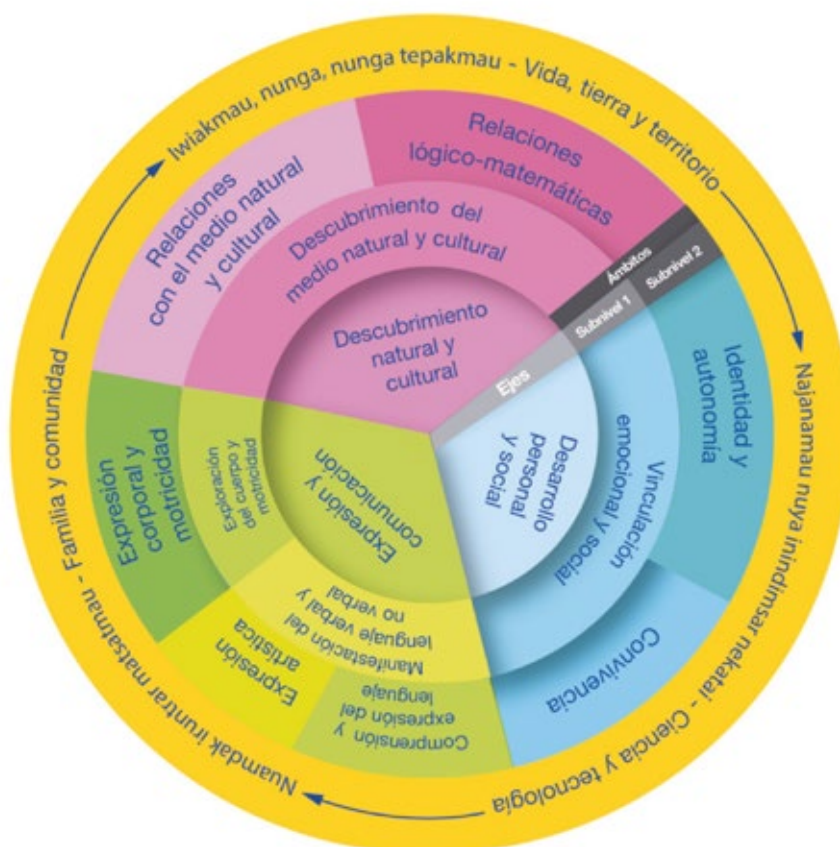


Figura 2. Clasificación de contenidos EIB, en MINEDUC (2017), Guía para el docente de EIFC. Quito: Medios Públicos EP. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/Guia-del-docente-EIFC-Unidad-9-Shiwiar.pdf>

¿Cómo se organizan los contenidos en la EIB?

En la Figura 1 (MINEDUC, 2017) puede apreciarse la disposición del contenido de un programa de EIB de la cultura Shiwiari (Achuari), Ecuador. Los conocimientos se distribuyen de acuerdo a un análisis de las necesidades específicas de la comunidad y sus condiciones culturales y socioeconómicas. Se parte del conocimiento de uno mismo y del entorno inmediato a la convivencia en sociedad, por ello se clasifican los conocimientos en:

- a) Desarrollo personal y social, que abarca los tópicos Identidad y autonomía; Convivencia.
- b) Descubrimiento del medio natural y cultural, que explora las relaciones del sujeto con el medio y las relaciones lógico-matemáticas.
- c) Expresión y comunicación, que contempla la expresión lingüística, artística y corporal. (Familia y Comunidad)

Estos conocimientos capacitan a los alumnos para desenvolverse en los diferentes ámbitos de su cultura, organizados en tres ejes principales alrededor de los cuales gira la existencia social de la comunidad: Vida, Tierra y Territorio; Ciencia y Tecnología; Familia y Comunidad.

En la Figura 2 (MINEDUC, 2017), correspondiente a la misma serie de recursos educativos y materiales didácticos disponibilizados por la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Ecuador, se observa cómo los contenidos del programa presentan una gradación desde el mundo íntimo de los alumnos ("Familiarizarse con el centro educativo; Hábitos básicos de higiene y salud; Características físicas del niño y la niña") a exploración del entorno, que incluye tanto conocimientos sobre las plantas medicinales como sobre los lugares sagrados y las festividades más importantes. Completan el programa las habilidades expresivas, para las cuales se utilizan géneros y expresiones de la comunidad, como mitos y leyendas de tradición oral, cantos, danzas y artesanías. Se destaca que los juegos tradicionales de la comunidad se consideran también un vehículo expresivo. Finalmente, la sección "Vivencia en la huerta" aporta conocimientos sobre el cultivo de plantas medicinales, preparación de remedios, herramientas de caza y pesca y confección de pictogramas.

Algunas de las publicaciones dirigidas a los docentes de EIB proporcionadas por el gobierno ecuatoriano constituyen verdaderos estudios académicos sobre diferentes lenguas y culturas del país, como, por ejemplo, la serie Sabiduría Amazónica, con libros específicos para las culturas Kichwa, Shuar, Waodani y Sapara, en los cuales se estudia la lengua y la cultura con profundidad y detalle, a través de un enfoque interdisciplinar que incluye análisis etnográficos y lingüísticos. Otros recursos son antologías de cuentos y mitos, así como láminas y libros didácticos para diferentes disciplinas.

¿Qué legislación hay con respecto a la EIB?

Según Rivera Cusicanqui (1987), el renacer de los movimientos de los pueblos originarios, en la segunda mitad del siglo XX, fue el resultado de una larga historia de lucha política entre diversos agentes sociales y políticos en toda América Latina. Según ella, las organizaciones de izquierda monopolizaron las demandas de los pueblos originarios a finales de la década de 1960 y parte de la de 1970. Sin embargo, estos consiguieron reorganizarse y levantar una voz propia a partir de la década de 1970, tras un convulso periodo de represión y gobiernos totalitarios:

El silencio no fue roto por los investigadores, sino por los propios indígenas. El dramático final de los procesos políticos reseñados —clausura, en la mayor parte de los casos violenta, de las "aperturas democráticas", escaladas represivas, clandestinización de las organizaciones sindicales y políticas de izquierda— modificó sustancialmente el contexto de la investigación social en nuestros países. La desmoralización y fragmentación del movimiento popular institucionalizado, se vio sin embargo contrastada por la emergencia de nuevos actores sociales, de difícil categorización según las concepciones habituales. De entre ellos —que abarcan una gama muy variada de definiciones no estrictamente clasistas, como los movimientos de mujeres, la movilización juvenil, barrial y regional— quizás el más significativo para los países andinos sea el movimiento indio.

Las causas que explican estos fenómenos son difíciles de establecer. Es posible que la intensa movilización social precedente —en muchos casos con significativa participación del campesinado indio— hubiese llevado a sus límites las estructuras estatales destinadas a cooptar y controlar a estos sectores, y a neutralizar sus conflictos. Con ello se produjo la quiebra de los modelos de control social como el indigenismo, el clientelismo y el "bonapartismo" estatal, que anteriormente habían servido para bloquear las demandas autónomas de estos sectores.

Lo cierto es que en la década del 70 surgen en toda el área vigorosos procesos de autoconciencia étnica y se forman organizaciones que reclaman para sí el derecho de generar sus propias sistematizaciones ideológicas y políticas, desplazando del rol de intermediarios a los intelectuales y científicos sociales de las diversas disciplinas. (1987, p. 4)

Es en ese contexto donde la EIB empieza a consolidarse desde la base, en la propia estructura de los movimientos sociales y de las comunidades de los pueblos originarios. Se trata de un nuevo paradigma que Cusicanqui define como investigación-acción, y cuyo principal objetivo es que la atención se desplace desde las necesidades y lógicas del investigador académico "a una exigencia externa y políticamente comprometida: Producir conocimientos y resultados de investigación significativos no sólo para el investigador y la comunidad académica, sino también para los intereses del grupo estudiado" (1987, p. 5). Para ello es imprescindible la participación de la comunidad.

Paralelamente a este proceso, una serie de Declaraciones y Acuerdos Internacionales de diferentes organismos (UNESCO, CEPAL, OIT, UNICEF, etc...) han ido subsidiando el proceso político y legal necesario para apuntalar el proceso de legislación e implementación de la EIB en los diferentes países de la región.

En lo que se refiere a la legislación relativa a la educación inclusiva y, en concreto, al reconocimiento de los pueblos originarios, América Latina es la región más avanzada del mundo. Varios países se reconocen como plurinacionales y la mayor parte de ellos reconocen el derecho a una enseñanza diferenciada para las nacionalidades históricas que integran el Estado-Nación. Algunas de ellas ya están implementando hace años modelos de Educación Intercultural Bilingüe. En el Informe de Seguimiento de la educación en el mundo 2020 - América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020), que analiza los avances y retrocesos en relación al marco para la educación 2030, se resumen algunos logros al respecto:

A menudo, la legislación de la región da especial atención a los pueblos indígenas, dado que su grado de exclusión a lo largo de la historia resulta evidente, si se tiene en cuenta que el 32% de los adultos indígenas activos de más de 25 años no ha recibido educación, frente al 13% de las personas no indígenas (OIT, 2019). El Estado Plurinacional de Bolivia, el Ecuador y el Perú han modificado sus constituciones para reconocer su condición pluriétnica y multicultural, una medida que ha proporcionado una base sólida para efectuar cambios en la educación. En el Ecuador, el compromiso formulado en la Constitución de 2008 de instaurar una educación plurinacional e

intercultural se tradujo en una ley encaminada a desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe. En el Perú, la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural de 2002 reconoció la diversidad cultural como un valor. Le siguió el Decreto Supremo de 2016, que estableció la obligatoriedad de la educación intercultural y la educación intercultural bilingüe para todas las entidades e introdujo un mecanismo de seguimiento y evaluación. [...] En la Argentina, la Ley de educación superior de 1995 establecía que el Estado debía promover políticas de inclusión educativa que reconozcan los diferentes procesos multiculturales e interculturales. [...] En Chile, el Ministerio de Educación es responsable de proteger la educación de los pueblos indígenas basándose en la Ley General de Educación (N° 20.370), la Ley sobre protección, fomento y desarrollo indígenas (No 19.253) y el Convenio No 169 de la OIT. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe de 1996 dispuso que las lenguas indígenas formarían parte del currículo nacional para que todos los alumnos y las alumnas, independientemente del grupo étnico al que pertenezcan, pudieran adquirir conocimientos acerca de las lenguas y culturas indígenas. [...] En Colombia, el Decreto 804 de 1995 reglamentó la atención educativa para grupos étnicos, estableciendo los criterios para el nombramiento de docentes en las comunidades afrodescendientes, y el cuerpo docente procedentes de ellas. El Decreto 1953 de 2014 determinó los principios para la administración de los territorios indígenas y consolidó el Sistema Educativo Indígena Propio. En Costa Rica, en el Decreto 37801 de 2013 se precisaron las particularidades de la educación indígena. (p. 28)

Sin embargo, la implementación y manutención de estos derechos ha enfrentado muchos problemas. El análisis de los diferentes países latinoamericanos que han implementado un sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Colombia, etc) excede la extensión prevista para este artículo, pero cabe decir que la intensidad de la adhesión a la EIB es desigual en los diferentes países y choca con obstáculos dispares, tales como la alternancia de gobiernos, el grado de exclusión social de las minorías étnicas en cada país, y otros procesos socioculturales y económicos propios de cada región. Cabe destacar que en los últimos años se advierte un deterioro de las iniciativas e inversiones necesarias para continuar implementando la EIB en la región. Después de una década (2000-2010) en la que se observaron grandes avances en educación en la mayor parte de América Latina, con intensas inversiones tanto en lo que se refiere a insumos como a programas de apoyo a la población más desfavorecida y otras medidas compensatorias. El fin del auge de las commodities y la(s) crisis económica(s) global(es) llevaron a cambios de gobierno y al fin de las políticas y alianzas internacionales que habían catapultado el avance anterior. Se debilitó el proceso de Integración Latinoamericana y organismos internacionales como el MERCOSUR perdieron fuerza.

¿Cómo ha afectado la pandemia de COVID-19 a la EIB?

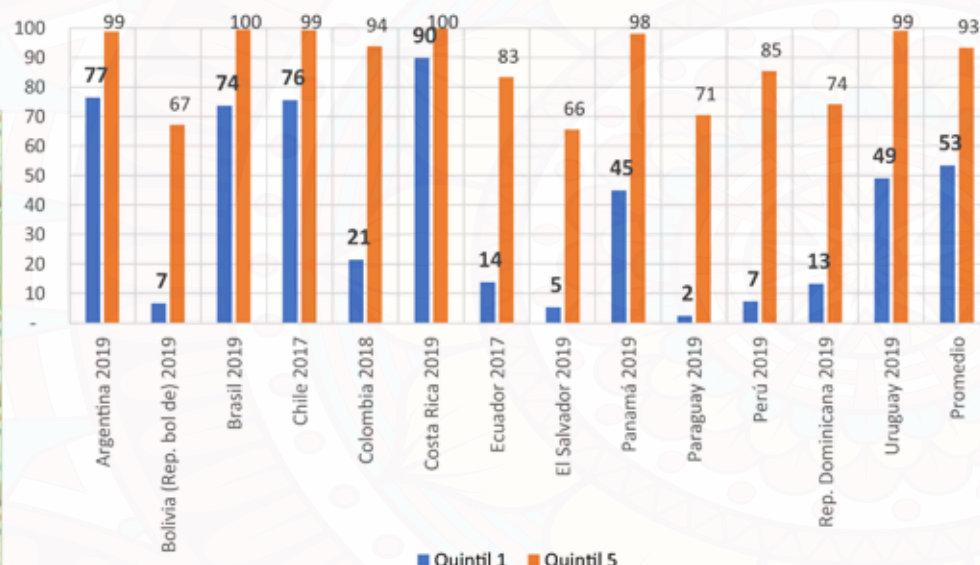
La pandemia de COVID-19 ha afectado directamente y de forma crítica a la educación en América Latina y el Caribe, pero ha sido más devastadora entre los grupos sociales desfavorecidos, sobre los cuales habían actuado los proyectos reformistas de las décadas anteriores. En estas comunidades se han producido retrocesos y se ha alimentado de nuevo el fantasma de la deserción escolar, que había mejorado bastante en los años anteriores. La pandemia ha evidenciado también la brecha tecnológica existente entre las zonas urbanas y las áreas rurales, y entre los sectores ricos y pobres de la sociedad. En este sentido, el acceso a Internet y a dispositivos digitales se ha convertido, según Alicia Bárcena, Secretaria Ejecutiva de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, en una necesidad apremiante:

La pandemia de la Covid-19 que nos está azotando pone en relieve los problemas estructurales de desigualdad de la región, ya que tiene un impacto discriminado en diversos grupos de población y su capacidad de respuesta. La pandemia tiene también un enorme impacto sobre la educación, con el cierre de los centros educativos y dejando en evidencia que los sistemas educativos tienen importantes deudas de inclusión que requieren ser abordadas de manera urgente. La discontinuidad de estudios o la imposibilidad de acceder al mismo tipo de continuidad por vía virtual, sumada a la crisis económica que está afectando los ingresos de los hogares, aumenta el riesgo de abandono escolar, particularmente en los niveles de enseñanza secundaria y terciaria. También aumentan las brechas de aprendizaje, particularmente para los más pequeños, que tienen mayores dificultades de continuidad de la enseñanza por vía remota.

Hoy más que nunca se ha puesto en evidencia la importancia del acceso a la conectividad y dispositivos digitales para continuar con los procesos educativos, así como con la vida laboral, la vida social, además de muchas de las oportunidades de participación e inclusión que se han visto interrumpidas por las medidas de confinamiento. Como todo, esto se vive de manera diferente en la heterogeneidad de nuestras sociedades, dependiendo de los contextos de acceso a Internet, habilidades digitales, educación y desigualdad de cada país. Se estima que más de 32 millones de niños y niñas viven en hogares que no están conectados a Internet. Este contexto reafirma la necesidad de que el acceso a Internet sea un derecho universal que debe ser asegurado para que toda la población pueda aprovechar las oportunidades y beneficios de estar conectado. (UNESCO, 2020, iv)

No estábamos preparados para la continuación de estudios en línea: es urgente avanzar en la universalización del acceso digital

América Latina (10 países): Personas de 5 a 20 años que viven en hogares con acceso a Internet del primer y quinto quintil de ingreso autónomo, circa 2019
(en porcentajes)



Fuente: Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL con base en las encuestas de hogares del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

- En 2019, el **33% de NNA y jóvenes** (entre 5 y 20 años) de estos 10 países **vivía en hogares sin acceso a Internet**
- El acceso además **es muy desigual** entre los países de la región y por nivel socioeconómico: en promedio, el **53% de personas** de 5 a 20 años del **primer quintil** de menores ingresos tenía acceso a Internet en el hogar, comparado con **93% de los del quintil 5 de más altos ingresos**



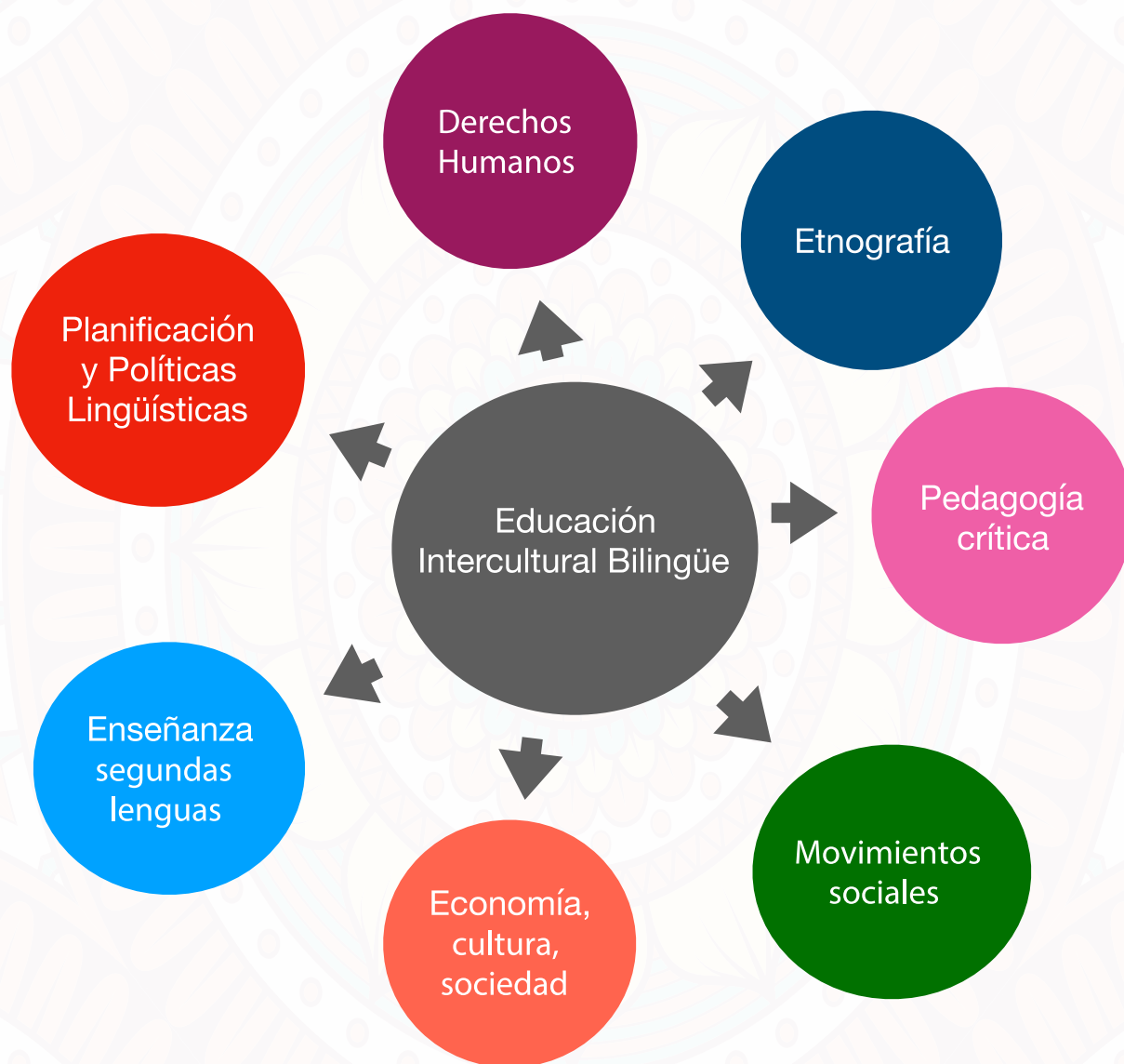
Figura 3. Índice de acceso a Internet en la región. Fuente: BÁRCENA, Alicia. Primer Seminario Regional de Desarrollo Social, 13 de octubre de 2021. Disponible en: https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/version_final_presentacion_se_educacion_13-10-2021_0.pdf

Imposible listar aquí los innumerables indicadores que indican cuán difícil ha sido adaptarse a los desafíos de la educación durante la pandemia e, incluso, después de ella. Lo que resulta evidente es que los obstáculos en la implementación de la EIB en América Latina y el Caribe parecen devenir no tanto de la falta de iniciativa en lo que se refiere a las políticas públicas, sino de problemas estructurales de los países de una de las regiones más desiguales del mundo. La legislación y las constituciones de estos países han ampliado sobre el papel la protección a las minorías étnicas, pero todos los días los índices de violencia y pobreza azotan a estas comunidades. En momentos de recesión económica la situación social se deteriora rápidamente, eclipsando los avances de épocas anteriores y desnudando las carencias estructurales de la región.

Conclusiones

Llegamos a la conclusión de que la EIB constituye un entramado de aproximaciones a un problema-situación cuya clave sólo puede ser resuelta a partir de un trabajo colectivo e interdisciplinar, ya que se trata de un campo de investigación-acción complejo, con múltiples facetas y con cantidad de actores. Algunas de las cuestiones involucradas:

1. Las políticas públicas, especialmente la planificación y políticas lingüísticas.
2. Los Derechos Humanos.
3. Los estudios etnográficos, que incluyen la descripción de las culturas y sociedades indígenas y, por supuesto, de la lengua.
4. La Pedagogía crítica y Educación intercultural
5. El estudio de los movimientos sociales
6. La economía, la cultura y la sociedad.
7. Enseñanza de segundas lenguas.



Bibliografía

BÁRCENA, Alicia. Primer Seminario Regional de Desarrollo Social, 13 de octubre de 2021.

Disponible en: <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/version_final_presentacion_se_educacion_13-10-2021.pdf>

HAMEL, R. (2008). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia

p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. In: MECARGENTINA, VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, 3 a 5 dediciembre de 2008, pp. 113-137. Disponible en: <<http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/2010a%20Hamel%20VIII%20Congreso%20EIB.pdf>>

MONTALUISA CHASIQUIZA, L. (2019). El quichua y el proceso de estandarización de su

escritura. In: La estandarización ortográfica del quichua ecuatoriano. Consideraciones históricas, dialectológicas y sociolingüísticas. Quito: Editorial Abya-Yala, 2019. NACIONES UNIDAS (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una

oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf>

OIT (2014), Convenio Núm. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas. Lima: OIT/Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Disponible en

<https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf>

RIVERA CUSICANQUI (1987), Silvia. "El potencial epistemológico y teórico de la Historia Oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la Historia" en Temas Sociales, número 11, IDIS/UMSA, La Paz, pp. 49-64.

UNESCO (2013). Situación educativa de América Latina. Santiago: OREAL. Disponible en:

<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000224559>>.

UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París: UNESCO. Disponible en: <<https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>>