



UNIVERSIDAD  
**DE ATACAMA**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA

ESTUDIO SOBRE LA INTEGRACIÓN  
DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS AL  
SISTEMA DE EDUCACIÓN FORMAL  
EN AMÉRICA LATINA. EL CASO DE  
CHILE CONTINENTAL.

Seminario para optar al grado académico de Licenciado en Educación.

Profesor patrocinante: Héctor Montiel Canobra(Ph.D)

Renata Sofía Concha Araya  
Andrés Bernardo Segovia Alarcón

Copiapó, Chile 2023

## **Dedicatorias**

A mi querido padre:

Con tus sabias palabras y largas conversaciones, me has enseñado que la vida está llena de matices, que no todo es blanco o negro. Has sido mi faro en la tempestad, mi apoyo incondicional en este arduo camino. Tus consejos han iluminado mi sendero, y tu amor ha sido mi fortaleza. Gracias por ser mi guía, mi confidente y mi héroe. Esta obra es fruto de tu inspiración y aliento constante."

**Andrés Bernardo Segovia Alarcón**

A mi querida abuelita, que ya no está con nosotros, pero cuyo amor y sabiduría continúan iluminando mi camino.

Abuelita, tu recuerdo vive en cada uno de mis logros y en cada paso que doy. Me enseñaste tanto, desde las lecciones más simples hasta los valores más profundos. Tus consejos y tu ejemplo de vida han dejado una huella imborrable en mi corazón. Aunque ya no estés físicamente aquí, siento tu presencia y tu guía en cada momento. Esta tesis es un reflejo de todo lo que me enseñaste, y la dedico a ti con todo mi amor y gratitud.

Gracias por ser mi inspiración y mi fortaleza. Siempre vivirás en mi corazón.

**Renata Sofía Concha Araya**

## **Agradecimientos**

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes han sido fundamentales en este proceso:

En primer lugar, a nuestro profesor guía, Ph. Héctor Montiel Canobra, por su paciencia, sabiduría y guía invaluable. Sus enseñanzas permanecerán conmigo siempre.

A mis padres, quienes desde mi infancia nutrieron mi curiosidad y deseo de aprender. Su apoyo incondicional durante este exhaustivo proceso ha sido mi fuerza motriz. Son y serán siempre mi pilar y faro en la oscuridad. Sobre todo, por recordarme en cada momento que me atreva a pensar.

A mi compañera de tesis, por su dedicación y compromiso durante nuestras largas jornadas de trabajo, que nos permitieron superar juntos este arduo proceso.

A mi hermana, cuya inspiración me motivó a estudiar una profesión que llena mi alma.

A cada profesor que dejó huella en mi trayectoria escolar, guiándome indirectamente hacia esta hermosa profesión.

A mi mejor amigo, por su apoyo incondicional a lo largo de todos mis años de estudio.

Finalmente, me agradezco a mí mismo por no rendirme ante las adversidades y problemas surgidos en este camino, recordando siempre: "veni, vidi, vici".

### **Andrés Bernardo Segovia Alarcón**

Quiero dedicar estas palabras de agradecimiento a mi mamá y a mi familia, quienes han sido mi pilar fundamental a lo largo de este camino académico y en la vida.

A mi mamá, Pamela Araya Ossandón, gracias por tu amor incondicional, tu paciencia y tus sacrificios todos estos años. Tus palabras de aliento y tu apoyo constante han sido esenciales para llegar hasta aquí. Me has enseñado el valor de la perseverancia y la importancia de luchar por mis sueños. Este logro no habría sido posible sin tu guía y respaldo inquebrantable.

A mi familia, gracias por estar siempre a mi lado, brindándome su apoyo y cariño. Cada uno de ustedes ha jugado un papel crucial en mi vida, ofreciéndome consejos, risas y compañía en los momentos buenos y en los difíciles. Su amor y comprensión han sido una fuente de fortaleza para mí, especialmente durante los desafíos de la vida.

A mi compañero de tesis, gracias por tu colaboración, tu esfuerzo y tu dedicación. Trabajar juntos en este proyecto ha sido una experiencia enriquecedora, y tu apoyo ha sido invaluable en cada etapa del proceso.

Por último, pero no menos importante, a nuestro profesor guía, quiero expresar mi más profundo agradecimiento por su paciencia, orientación y ayuda constante. Su conocimiento y dedicación han sido vitales para este trabajo. Gracias por su tiempo, sus valiosos comentarios y por creer en mi capacidad para llevar a cabo este proyecto.

Este logro es tan suyo como mío, y estoy eternamente agradecida por todo lo que han hecho por mí. Gracias por creer en mí y por ser mi mayor fuente de inspiración.

**Renata Sofía Concha Araya**

## **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo principal analizar el proceso de integración de los pueblos originarios al sistema de educación formal en América Latina, con un enfoque específico en el caso de Chile continental. Comprender las diferentes dimensiones y desafíos que enfrentan los pueblos originarios para acceder a la educación formal en los países de la región es esencial. El marco teórico se basa en una revisión bibliográfica exhaustiva, que incluye estudios, investigaciones y documentos relevantes relacionados con la integración de los pueblos originarios en los sistemas educativos de sus respectivos países. Esta revisión examina las políticas públicas implementadas en América Latina y en Chile continental, así como las experiencias y prácticas educativas desarrolladas en estas comunidades. Además, el estudio explora las barreras y desafíos que enfrentan los pueblos originarios al intentar acceder y participar en la educación formal, considerando factores como la discriminación, la falta de inclusión cultural y lingüística, la carencia de recursos y el apoyo institucional. Finalmente, la investigación identifica prácticas y estrategias efectivas que han demostrado ser exitosas en la promoción de la integración de los pueblos originarios en el sistema de educación formal, tanto a nivel latinoamericano como en el caso específico de Chile. Este análisis busca determinar si el proceso de integración es realmente inclusivo y democrático, o si perpetúa nuevas formas de colonización cultural. El estudio examina las condiciones socioeconómicas, políticas y culturales que afectan a los pueblos originarios en Chile y América Latina, junto con las iniciativas y políticas educativas implementadas para promover su integración. Se espera que los resultados de esta investigación contribuyan a una mejor comprensión de los desafíos y oportunidades que enfrentan los pueblos originarios en el ámbito educativo, socioeconómico, cultural y a la formulación de políticas más inclusivas y efectivas. Tratamos de entender si es posible la plurinacionalidad en América, los niveles de integración social o desintegración, las proyecciones de asimilación, inclusión o nuevas formas de colonialismo.

## **Abstract**

The main objective of this study is to analyze the process of integration of indigenous peoples into the formal education system in Latin America, with a specific focus on the case of continental Chile. Understanding the different dimensions and challenges faced by indigenous peoples in accessing formal education in the countries of the region is essential. The theoretical framework is based on an exhaustive bibliographic review, which includes studies, research and relevant documents related to the integration of indigenous peoples in the educational systems of their respective countries.

This review examines the public policies implemented in Latin America and continental Chile, as well as the educational experiences and practices developed in these communities. In addition, the study explores the barriers and challenges faced by indigenous peoples when trying to access and participate in formal education, considering factors such as discrimination, lack of cultural and linguistic inclusion, lack of resources, and institutional support. Finally, the research identifies effective practices and strategies that have proven to be successful in promoting the integration of indigenous peoples into the formal education system, both at the Latin American level and in the specific case of Chile.

This analysis seeks to determine whether the integration process is truly inclusive and democratic, or whether it perpetuates new forms of cultural colonization. The study examines the socioeconomic, political, and cultural conditions affecting indigenous peoples in Chile and Latin America, along with the educational initiatives and policies implemented to promote their integration. It is hoped that the results of this research will contribute to a better understanding of the challenges and opportunities faced by indigenous peoples in the educational, socioeconomic, and cultural spheres and to the formulation of more inclusive and effective policies. We try to understand whether plurinationalism is possible in the Americas, the levels of social integration or disintegration, the projections of assimilation, inclusion or new forms of colonialism.

## Índice

|  |    |
|--|----|
| Dedicatorias   | 2  |
| Agradecimientos  | 3  |
| Resumen  | 5  |
| Abstract   | 6  |
| Índice   | 7  |
| Introducción   | 9  |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO  | 12 |
| 1.1 Sobre los conceptos de Latinoamérica, pueblos originarios y amerindios | 12 |
| 1.2 Conceptos sobre educación  | 15 |
| 1.3 Tipos de educación   | 18 |
| La Educación No Formal:  | 20 |
| La Educación Informal:   | 20 |
| 1.4 El proceso de socialización  | 20 |
| 1.5 Concepto de Cultura, Aculturación, Enculturación, Asimilación          | 22 |
| 1.6 El tema de Estado y Gobiernos  | 24 |
| Sobre el Estado Federal:   | 24 |
| Sobre el Estado Unitario:  | 26 |
| CAPÍTULO 2:  | 31 |
| 2. SITUACIÓN DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA LATINA.                     | 31 |
| 2.1 Situación en América del Norte   | 31 |
| 2.1.1 La Situación de México   | 31 |
| 2.2 Situación en América Central   | 33 |
| 2.3 Situación de América del Sur   | 35 |
| 2.3.1 La situación de Brasil   | 38 |
| 2.3.2 La situación de Bolivia  | 41 |
| 2.3.3 La situación de Argentina  | 43 |
| 2.4. Situación de los pueblos originarios en Chile                         | 46 |
| 2.4.1 Legalidad de los pueblos originarios en Chile.                       | 47 |
| 2.4.2 Principales pueblos originarios                                      | 48 |
| 2.4.3 Porcentaje habitantes de los pueblos originarios                     | 49 |
| 2.4.4 Situación Política   | 50 |
| 2.4.5 Situación Económica  | 52 |
| 2.4.6 Situación Sociocultural  | 53 |
| 2.4.7 Situación Educacional  | 55 |
| CAPÍTULO 3:  | 60 |
| 3. Marco Metodológico  | 60 |
| 3.1 Enfoque Metodológico   | 60 |
| 3.2 Diseño de Investigación  | 60 |

|  |           |
|--|-----------|
| 3.3 Tipo de investigación                  | 60        |
| 3.4 Técnicas de recolección de datos       | 61        |
| 3.4.1 Revisión documental y bibliográfica: | 61        |
| 3.4.2 Análisis de estudios de caso:        | 61        |
| 3.5 Contexto y Muestra                     | 61        |
| 3.5.1 Contexto                             | 61        |
| 3.5.2 Muestra                              | 62        |
| CAPÍTULO 4:                                | 63        |
| 4. Discusión                               | 63        |
| CAPÍTULO 5:                                | 74        |
| <b>5. Conclusión</b>                       | <b>74</b> |
| Bibliografía                               | 76        |
| Anexo                                      | 86        |
| Anexo A                                    | 86        |
| La situación de Guatemala                  | 86        |
| La situación de El Salvador                | 87        |
| La situación de Honduras                   | 89        |
| La situación de Nicaragua                  | 90        |
| La situación de Costa Rica                 | 92        |
| La situación de Panamá                     | 95        |
| Anexo B                                    | 99        |
| La situación de Colombia                   | 99        |
| La situación de Venezuela                  | 101       |
| La situación de Ecuador                    | 103       |
| La situación de Paraguay                   | 105       |
| La situación de Perú                       | 107       |
| Anexo C                                    | 109       |
| Anexo D                                    | 110       |

## **Introducción**

La integración de los pueblos originarios al sistema de educación formal en América Latina representa un desafío de gran envergadura y relevancia. Históricamente marginados y sometidos a políticas de asimilación, los pueblos originarios han enfrentado múltiples barreras para acceder a una educación que respete y valore su identidad cultural, sus lenguas y sus tradiciones. El presente estudio tiene como objetivo principal analizar el proceso de integración de los pueblos originarios al sistema de educación formal en América Latina, con un enfoque específico en el caso de Chile continental.

En este contexto, trataremos de comprender las diferentes dimensiones y desafíos que enfrentan los pueblos originarios para acceder a la educación formal en los países de América Latina. El marco teórico se basará en una revisión bibliográfica, la cual incluirá estudios, investigaciones y documentos relevantes relacionados con la integración de los pueblos originarios a sus respectivos países. Ahí analizaremos las políticas públicas implementadas en América Latina y en Chile continental, así como las experiencias y prácticas educativas desarrolladas en estas comunidades. Además, examinaremos las barreras y desafíos que enfrentan los pueblos originarios al intentar acceder y participar en la educación formal, considerando aspectos como la discriminación, la falta de inclusión cultural y lingüística, la falta de recursos y el apoyo institucional. Por último, identificaremos las prácticas y estrategias que han demostrado ser efectivas en la promoción de la integración de los pueblos originarios en el sistema de educación formal, tanto a nivel latinoamericano como en el caso específico de Chile.

La investigación busca determinar si el proceso de integración es realmente inclusivo y democrático, o si perpetúa formas de colonización cultural y social. A través de un análisis exhaustivo de la bibliografía existente y de las políticas públicas, se espera contribuir a una mejor comprensión de los desafíos y oportunidades que enfrentan los pueblos originarios en el ámbito educativo y a la formulación de políticas más inclusivas y efectivas.

El objetivo principal de este trabajo es:

Conocer el proceso de integración de pueblos originarios latinoamericanos al sistema de Educación formal respectivo, y el de Chile continental en particular.

Los principales objetivos secundarios son los siguientes:

- Definir los conceptos claves de educación, sistema educativo, formas de educación, integración (sociocultural), pueblos originarios, Latinoamericanos, Chile-continental, civilización, cultura dominante.
- Conocer la historia de pueblos originarios de América Latina (sus características, condiciones socioeconómicas, situación política-social).
- Identificar los principales problemas culturales y educacionales que viven hoy en América latina y Chile los pueblos originarios en su acceso a la Educación Formal.
- Analizar los procesos de integración sociocultural de pueblos originarios a su respectiva “naciones”
- Estudiar la situación de pueblos originarios chilenos en relación al acceso a la cultura y sistema educacional del país.
- Analizar qué significa la incorporación de los pueblos originarios en el sistema de Educación Formal en Latino América y Chile.

Esta tesis busca no sólo describir y analizar el estado actual de la integración de los pueblos originarios a la cultura oficial de las sociedades (países) latinoamericanos y de Chile, en particular, y a los procesos de educación formal.

Nos preguntamos si la plurinacionalidad es una posibilidad realista para los pueblos originarios en América Latina.

La estructura del trabajo respeta las normativas de los trabajos de tesis de la Facultad de Humanidades y Educación y del Departamento de Educación Básica, por tanto contiene:

Introducción

Capítulo 1: Marco Teórico

Capítulo 2: Situación de los pueblos originarios de Chile y América Latina

Capítulo 3: Marco Metodológico

Capítulo 4: Discusión del Tema

Capítulo 5: Conclusiones

Este trabajo pretende presentar objetivamente una reflexión sobre las posibilidades de integración de los pueblos originarios de Chile y América Latina a los procesos de educación formal en sus respectivos países.

## CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

Nuestro trabajo desde sus objetivos básicos exige el manejo de ideas claramente definidas, por esta razón explicaremos los principales conceptos que utilizaremos en él.

### 1.1 Sobre los conceptos de Latinoamérica, pueblos originarios y amerindios

El primer concepto que debemos analizar es el de Latinoamérica o América Latina. En este contexto, Tünnermann Bernheim señala que:

*“En cuanto a la expresión “L’Amérique latine”, ésta no fue creada de la nada. “Latinoamérica” fue concebida en Francia durante la década de 1860, como un programa de acción para incorporar el papel y las aspiraciones de Francia hacia la población hispánica del Nuevo Mundo.”* (Tünnermann Bernheim, 2012, Párrafo 8, América Latina: identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista.)

Conociendo esta definición, nos damos cuenta que el término se origina en Francia en el siglo XIX para referirse a la población hispanohablante que en esos tiempos habitaba en los países de hispanoamérica.

Debemos señalar que este concepto no es el único, ni exclusivo, sino que existen diferentes términos que apuntan a denominar a los pueblos americanos dominados por los europeos. Los principales términos son: latinoamericano(na), hispanoamericano(na), iberoamericano(na) y panamericano(na). El significado de cada uno de estos conceptos los explicaremos a continuación:

*“Latinoamericano, na. Natural de latinoamérica, conjunto de los países americanos que fueron colonizados por naciones latinas, es decir, España, Portugal o Francia.”* (D.RAE, 1992, pp.1316)

*El término “Hispanoamericano, na. significa: Natural de hispanoamérica, conjunto de los países americanos donde el español(castellano) es la lengua oficial”.* (D.RAE,1992, pp.1184)

*Por otra parte, el concepto “Iberoamericano, na. Significa perteneciente o relativo a los pueblos de América que antes formaron parte de los reinos de España y Portugal.”.*(D.RAE,1992, pp.1136)

*Finalmente, el término “Panamericano, na. Se refiere a perteneciente o relativo a la totalidad de los países americanos.” (D.RAE, 1992, pp.1617)*

Dicho esto, en nuestra tesis utilizaremos el concepto de latinoamericano explicado anteriormente.

Otra idea importante a definir es la de pueblo y pueblos originarios. En el continente americano existe una población aproximada de 1022 millones de personas que habitan en el territorio (América del Norte, América Central y América del Sur) Una de las subregiones más pobladas del continente es América Latina, la cual cuenta con una población de 658 millones habitantes. Si bien esta población denominada latinoamericana, tiene un pueblo en común conformado por los conquistadores castellanos y numerosos pueblos originarios diferentes que habitan desde México por el norte, hasta Chile y Argentina por el sur. La característica principal de esta subregión es que contiene una gran diversidad cultural, numerosos pueblos originarios con sus costumbres y lenguas propias, que coexisten dentro de las sociedades y países reconocidos en la comunidad mundial.

En este contexto definiremos el concepto de pueblo, según lo que dice Henry Pratt Fairchild en su Diccionario de Sociología (1949) en el apartado primero *“El pueblo como soporte de la cultura”*, donde señala que:

*“El pueblo, en cualquier momento y en cualquier lugar, equivale al producto y proceso de la gente en las interacciones asociativas individuales y en las interacciones entre su medio regional y físico y su desarrollo cultural. Así pues, como soporte de la cultura, el pueblo representa un término general que se aplica al modo de la gente, en cualquier área y momento dados, que condiciona y determina la cultura del pueblo en aquel momento. En la historia de la cultura y de la civilización son abundantes los ejemplos que reflejan situaciones en las que, en una sola gran civilización, fue posible observar diferentes pueblos societales dentro de la sociedad principal.” (Fairchild, pp 242)*

Por lo señalado anteriormente por el sociólogo estadounidense consideramos que la definición dada es el resultado de interacciones de individuos que participan en un medio regional, físico y su desarrollo cultural, dando así un soporte a la cultura que representa al pueblo en términos generales.

Así mismo, en el apartado tercero denominado “*El pueblo universal, no primitivo*” el sociólogo estadounidense Henry Pratt Fairchild explica que:

*“Un valor fundamental de este concepto general de pueblo reside en su divorcio del puro concepto etnológico y de la interpretación popular que hizo del pueblo sinónimo de sociedad primitiva o solamente rudimentaria. Esta acepción más amplia es, sin embargo, exacta cuando se aplica a las culturas más primitivas.”* (op cit, pp 242)

Es aquí, donde Henry Pratt Fairchild explica el término de manera clara sobre el concepto de pueblo, dando una definición más entendible con respecto a éste concepto.

Por otra parte, el concepto de pueblos originarios lo utilizaremos trabajando con la acepción de nación que el diccionario de la Real Academia Española 1992, explica en su acepción nº4: “Conjunto de personas de un mismo origen étnico, y que generalmente hablan un mismo idioma y tienen una tradición en común.” (D.RAE, 1992, pp 1423) A esta definición deberíamos agregarle la idea que comparten un mismo territorio ancestral y condiciones socioeconómicas y culturales específicas, dentro de una sociedad dominante o país.

Además, dentro de las existentes naciones ubicadas en América Latina, hay un conjunto de personas que hablan un mismo idioma y sobre todo tiene una tradición en común aún más antigua que las naciones existentes en la actualidad, los cuales son llamados “indios” o “amerindios”. Pero, ¿Qué es ser indio? o ¿Qué es ser amerindio? para ello, tenemos que definir el concepto de Indios que nos señala el Diccionario de la Real Academia Española “*Aplíquese al indígena de América, o sea de las Indias Occidentales, y al que hoy se considera como descendiente de aquel sin mezcla de otra raza*” (D.RAE, 1992, pp 1158) Señalaremos como ejemplos en América Latina a los Mapuches, Quechuas, Aymaras, Mayas, Aztecas, entre otros. De la misma manera, al definir el concepto de amerindio, el D.RAE aclara “*Dícese de los indios americanos y de lo perteneciente o relativo a ellos*” (1992, pp 127), es por ello que consideramos los dos conceptos como términos relacionados con los descendientes y/o pertenecientes a los indios americanos.

Como se mencionó en el párrafo anterior, para poder comprender y avanzar en nuestra investigación es fundamental consensuar objetivamente la definición de los términos

previamente expuestos. En este contexto, en el caso de Chile utilizaremos el concepto de “indios”, “amerindios” o “indígenas”, según la ley 19.253, en el Título I, párrafo 1°, artículo 1 que en los principios generales establece:

*“El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura.”* (CONADI, 1993).

## **1.2 Conceptos sobre educación**

En otro contexto, también debemos clarificar el uso de conceptos relacionados con el tema de la educación, los sistemas educacionales y sus fines y funciones.

El concepto educación se refiere a un proceso social que transmite conocimientos, habilidades, valores y actitudes para la vida. Según el diccionario Real Academia Española la educación es la *“acción y efecto de educar.”* Además, el diccionario señala acepciones como *“crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y jóvenes”*. (D.RAE, 1992, 791)

Podemos entender de dos formas el tema de la educación, una como un hecho social (socialización) y otra como un estudio científico (ciencia social).

Ahora, al hablar sobre la educación como hecho social nos referimos a un fenómeno educativo que es parte esencial de la vida humana en la sociedad. La educación forma parte de cada aspecto de nuestra vida, desde que nacemos somos sometidos a enseñanzas y empezamos a desarrollar diversos aprendizajes, desde la mirada filosófica encontramos diversos conceptos, como la “educación real”. Esta *“tiene su asiento en la vida psico-biológica y, por tanto, se rige por las leyes universales de la vitalidad, de sus impulsos de dominio, nutrición y sexualidad.”* (Vitar Miranda, 1993, pp 6)

De esta manera, podemos darnos cuenta que la educación coincide con los diversos parámetros que se dan en la vida del ser humano, la educación nace como respuesta a las distintas necesidades que tienen las personas a lo largo de su vida.

Scheler habla de la “educación cultural” asociándose al estrato espiritual del ser humano, él hace una diferencia entre ser vivo y el ser humano: *“el hombre posee un psiquismo*

*superior al psiquismo animal, su inteligencia y memoria es más desarrollada que la de los mamíferos superiores”.* (en Vitar Miranda, 1993, pp 8)

La diferencia entre el hombre y el animal se encuentra en diversas habilidades y capacidades, como, por ejemplo: autonomía e independencia del espíritu, capacidad de objetivar la realidad, la intuición de los valores, entre otros.

También, podemos ver la educación desde el punto de vista sociológico, este dice que el ser humano es un ser social y necesita del otro para subsistir. En este contexto con E. Durkheim (2013) podemos definir la educación como una herramienta de socialización, o compartir la idea de Paulo Freire (1970), quién entiende la educación como instrumento de concientización.

El filósofo norteamericano John Dewey (1859-1952) con respecto a la teoría social sobre la educación señala:

*“La experiencia provoca la aparición del pensamiento (ideas, teorías), él actúa después como instrumento reorganizador de aquella. La validez o verdad del pensamiento depende del éxito que consiga en su calidad de instrumento organizador. No hay verdades absolutas; todas las concepciones están sujetas a modificación”* (en Goodson, 1995, 203)

En esta línea de pensamiento el filósofo Dewey sobre la educación señala:

*“La educación debía ser concebida como el principal agente para dar a luz una sociedad del saber” (learning society), una comunidad moral, una forma de vida en la cual las ciencias y las artes estarían enlazadas”.* (Dewey, 1916)

Siguiendo esta misma idea el sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) explica:

*“El papel de la educación como instrumento de lucha entre los grupos dominantes: lograr el control del sistema educativo para asegurarse el poder en la sociedad, porque el sistema educativo es un verdadero instrumento de dominación de las almas”.* Bajo esta idea sostiene: *“el contenido y la forma de la enseñanza moldean las categorías mentales y la identidad de los individuos sometidos a las distintas formas de socialización metódicas.”* (en Goodson, 1995, 204)

Siguiendo a Durkheim podemos sintetizar las principales ideas sobre educación:

La educación consiste en una socialización metódica de las generaciones nuevas. El individuo nace egoísta y asocial...; la sociedad lo hace capaz de vivir social y moralmente. Tal es la obra de la educación.

La educación tiene un carácter específico, que le hace funcionar de acuerdo con las exigencias de cada etapa social, y ello sin renunciar al pasado, pues el presente no supone corte alguno con los precedente sino su continuación.

La educación es control social: al interiorizar los valores y creencias de su sociedad, el hombre biológico se transforma en hombre social.

La función social de la educación es la integración moral (social). La educación transmite la cultura común requerida por la sociedad como un todo y la cultura específica necesaria para cada medio a que el individuo está destinado (profesión, etc.)

Con la educación, la sociedad prepara a los niños en las condiciones esenciales de su existencia. La reproducción cultural es la base de la reproducción social. (ver: Goodson, 1995, pp 205.)

Además, para entender la Educación como ciencia. Es decir, consideramos que la educación es un estudio científico, donde hay investigación y un análisis de la información recogida, donde se utilizan métodos rigurosos y objetivos para comprender cómo se produce el aprendizaje, cómo se diseñan las prácticas de enseñanza y cuál es el impacto de las intervenciones pedagógicas, tal como lo afirma Rivlin & Schueler en la enciclopedia de educación moderna:

*“A principios del siglo XX el espíritu de la investigación científica y la práctica de la experimentación comenzaron a influir en el pensamiento profesional de los educadores, produciéndose una contribución significativa al progreso de la educación (...)Este movimiento para estudiar científicamente la educación ha sido designado como determinismo científico. El determinismo científico insiste en que los problemas pedagógicos sean abordados con una actitud científica; que todas las prácticas y procedimientos educativos se determinen por medio de investigaciones desarrolladas con el espíritu científico y con término científico.”(Rivlin & Schueler, 1956, pág. 296)*

Al hablar sobre este enfoque de la educación como ciencia se puede abarcar varios campos, es posible comprender mejor los factores que afectan la educación, tanto la calidad, como la eficacia, la eficiencia o las dificultades que complican los aprendizajes de los educandos.

Por otra parte, para poder definir qué es un sistema educativo, recurrimos a Philip Coombs(1971), quién afirma en su libro “La crisis mundial en la educación” que:

*“Al mencionar el «sistema educativo» no se hace referencia únicamente a los diferentes niveles y tipos de enseñanza tradicional (primaria, secundaria, media, superior y especializada), sino también a estos programas y procesos sistemáticos de enseñanza tradicional. Los llamados procedimientos no tradicionales incluyen, por ejemplo, la formación del obrero, la formación de alfabetización funcional, los cursos profesionales de puesta al día, etc. El conjunto de la enseñanza formal e informal comprende todos los esfuerzos educativos organizados de la nación, sin tener en cuenta cómo deben ser financiadas y administradas dichas actividades. Esto es, el sistema educativo se estudia como un conjunto de factores intrínsecos que están sujetos a un proceso destinado a conseguir una determinada producción, que se propone satisfacer los objetivos del sistema. Esta es la forma de estudio precisa para dotar a la educación de la necesaria adecuación entre sus elementos internos y externos, evitando un patrón rígido que pronto sería superado por la realidad. (Coombs, 1971, 163 pg.)*

Es decir, es importante destacar que el sistema educativo no se limita solamente a los niveles y tipos de enseñanza anteriormente mencionados en la cita, sino también abarca otros aspectos como la formación docente, las políticas educacionales, el currículo nacional de cada país, los programas de estudios, las asignaturas, entre otros aspectos. Esto significa que cada sistema educativo varía de acuerdo a la región o país y a la cultura del pueblo que la utilice, los tiempos en que viven las sociedades o pueblos y las condiciones socioeconómicas.

### **1.3 Tipos de educación**

El proceso educativo en las sociedades contemporáneas es cada día más complejo y sus formas o modos de desarrollarse son importantes para comprender los diversos modos cómo las sociedades o los sectores sociales que detentan el poder en ellas, desarrollan sus acciones de socialización o enculturación. Distinguimos aquí los principales modos de educación: la educación formal, la no formal y la informal.

La Educación formal:

Para definir lo que entendemos por educación formal trabajamos con la tesis de grado titulada “Sobre la formación sociocultural de los profesores básicos de Chile”, 2021, UDA, de Joglar y Cáceres, donde se señala:

*“La educación formal puede ser definida como : “ sistema educacional institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que cubre desde la enseñanza prebásica hasta la educación superior. Además, abarca una variedad de instituciones y programas especializados para la formación profesional y técnica mediante la dedicación completa al estudio” (Miranda Salas, 1991, en Cáceres Veliz & Joglar Beltrán, 2021, pp 14)*

Por otra parte, la Ley General de Educación (LGE) N° 20.370 promulgada el año 2009, en la normas generales en el párrafo 1° en principios y fines de la educación, en el artículo N°2 señala: *“La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas. (L.G.E 20.370, 2009)*

Actualmente, el sistema educativo chileno se organiza formalmente en cuatro niveles concretos y específicos:

Educación Parvularia

Educación Básica

Educación Media

Educación Superior

Dentro de este sistema educativo formal, desde el año 2003, la ley N°19.876 establece que: *“La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.” (Ministerio de Educación, 2003)*

La Educación No Formal:

La Ley General de Educación (LGE) N° 20.370 promulgada el año 2009 en las normas generales en párrafo 1° en principios y fines educación en el artículo N°2 señala:

*“La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.” (Ley 20.370, 2009)*

Ejemplo de ello pueden ser: talleres, conferencias, cursos de capacitación, escuelas deportivas de verano, acciones formativas de grupos sociales, religiosos, partidos políticos, entre otros.

La Educación Informal:

La Ley General de Educación (2009) señala lo siguiente:

*“La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.” (L.G.E, 2009)*

Es por ello que, entre algunos ejemplos de este tipo de educación informal se pueden mencionar: una madre enseñando la lengua nativa de origen, o el padre en su respectivo caso, la educación del núcleo familiar hacia los descendientes sobre sus orígenes, un aprendizaje entre pares, aprender a utilizar las redes sociales o internet, la asistencia a eventos sociales deportivos, culturales, conversaciones de pasillo, y otros casos.

#### **1.4 El proceso de socialización**

A la hora de educar, se necesita socializar con los educandos lo que nos señala Diccionario de la Real Academia Española: “Que está recibiendo educación y especialmente que se educa en un colegio” (DRAE, 1992, pp 791) es por ello que tenemos que clarificar qué entendemos por socialización. La socialización es un proceso fundamental en la comunidad y la vida de los seres humanos, que está estrechamente ligada a cómo aprendemos y adoptamos las normas, valores, comportamientos, cultura y

roles de nuestra sociedad. Es por ello que utilizaremos el concepto de socialización que señala en el Diccionario de Sociología de Nicholas Abercrombie, et al (1992, pp 215):

*“Los sociólogos utilizan este término para describir el proceso por el cual las personas aprenden a conformarse a las normas sociales, un proceso que hace posible la permanencia de una sociedad y la transmisión de su cultura de una generación a otra.” (Abercrombie, et al, 1998)*

Nicholas Abercrombie et. al, explica además que:

*“El proceso ha sido conceptualizado de dos maneras (1) La socialización puede concebirse como la absorción de normas sociales: el individuo adopta interiormente las reglas sociales, en el sentido de que son autoimpuestas y no impuestas por medio de reglamentación externa y pasan, por tanto, a formar parte de la personalidad del propio individuo. El individuo siente ,pues, la necesidad de conformarse. (2) Puede concebirse la socialización como un elemento esencial de la interacción social, basándose en el supuesto de que las personas quieren elevar su imagen de sí mismas obteniendo aceptación y status a los ojos de los demás; en este caso, los individuos se socializan al guiar sus propias acciones para ajustarlas a las expectativas de los otros.”(Abercrombie, et al, 1998)*

El autor señala que estas conceptualizaciones pueden combinarse y que se concibe la socialización, de tal modo que la concepción de normas sociales internalizadas por el individuo (persona) que son autoimpuestas por él mismo, con la finalidad esencial de interactuar con otros.

Del mismo modo, Abercrombie, et. al. explica que la socialización se desarrolla en tres etapas, de acuerdo al crecimiento del individuo, estas son:

La socialización del niño en la familia, ejemplo de ello, es cuando busca la aprobación y/o aceptación de los padres o familiares.

La socialización del educando en la escuela, para ello un ejemplo es cuando el educando (individuo) busca aprobación de los compañeros y los docentes.

La socialización del individuo, cuando se convierte en adulto, ejemplo de ello, un adulto busca la aprobación y/o aceptación de su pareja, la familia, la sociedad.

Por ende, la socialización es la búsqueda constante de aprobación y/o aceptación del individuo para satisfacer las expectativas de los demás individuos.

## 1.5 Concepto de Cultura, Aculturación, Enculturación, Asimilación

La cultura es parte de una sociedad que abarca el conjunto de conocimientos, valores, normas, creencias, arte y/o expresiones que caracterizan una sociedad en particular. Es un elemento en la identidad del grupo social, que se va transmitiendo de manera sistemática entre las generaciones a través de procesos como la socialización, enseñanza y aprendizaje. Es por ello, como afirma Abercrombie, et al, en el Diccionario de Sociología (1998):

*“Los sociólogos angloamericanos se refieren a la cultura de los grupos sociales como el conjunto total de las creencias, costumbres o modos de vida de determinados grupos, comúnmente emplean conceptos más diferenciados, tales como «sistema de creencias», «sistema de valores» o, incluso «ideología» (Abercrombie et al., 1998, pp 67)*

En resumen, la cultura es un conjunto total de ideas, costumbres, creencias, arte, lengua, conocimientos, valores y normas. Es un concepto amplio que abarca tanto aspectos tangibles como intangibles de una sociedad, y su estudio es fundamental para comprender las dinámicas sociales y la diversidad cultural.

Es importante destacar que la cultura no se limita solo a las expresiones artísticas y tradiciones, sino que también influye en aspectos como la comunicación, la educación, la economía y las relaciones sociales. Además, la cultura es dinámica y está en constante evolución, adaptándose a los cambios y transformaciones sociales.

En este mismo contexto entenderemos que aculturación es un proceso que se desprende desde el concepto cultura, como también lo define Abercrombie et al en el Diccionario de Sociología (1998):

*“Este término se utiliza para describir tanto el proceso de contacto entre diferentes culturas como el resultado de dichos contactos. En cuanto proceso de contacto entre culturas, la aculturación puede implicar o bien una interacción social directa o una exposición a otras culturas a través de los medios de comunicación de masas. En cuanto resultado de tal contacto, la aculturación se refiere a la asimilación por un grupo de la cultura de otro, con lo que se modifica la cultura existente y cambia la identidad del grupo. Puede haber una tensión entre la cultura nueva y antigua, que lleva a la adaptación tanto de la una como la otra” (Abercrombie, et al., 1998, pp 19)*

Esto debido a que es un fenómeno de interacción que resulta del contacto de dos culturas como lo menciona Abercrombie, et al, 1992, pp 19 según esta definición se puede

entender que estos grupos culturales pueden ser cualquiera, sin embargo, siguiendo ese lineamiento no es lo que buscamos, es por ello que la definición dada por Abercrombie, et al, 1992, pp 19 la complementaremos con lo que dice Calvo (1984) quien explica aculturación como: *“El proceso a través del cual un grupo étnico adopta elementos de otra cultura, a menudo debido a la influencia de sistemas educativos formales que promueven la pérdida de la identidad cultural original.”*

Nosotros entendemos que el concepto es definido claramente en el (DRAE, 1992, pp 36) que señala *“Recepción y asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro.”* Esto significa que el concepto de aculturación es el fenómeno de interacción cultural, que adopta un grupo étnico por otro elemento de otra cultura, esta influencia va desde los sistemas convencionales como la salud, vida, vivienda hasta el sistema educativo en el que nos situaremos desde aquí hacia adelante. Esto significa que podemos definir como aculturación el tránsito de un grupo étnico a la cultura dominante de su zona geográfica, para clarificar el tema sería correcto decir que hablamos de una asimilación a una integración sociocultural.

Desde otra mirada, la enculturación es un fenómeno importante en la vida de los educandos y de las personas, pues es un proceso mediante el cual las personas incorporan y asimilan patrones culturales de su entorno social. No solo implica la transmisión de conocimientos y habilidades, sino que ayuda a moldear una identidad cultural. como lo explica la definición del D.RAE: *“Proceso por el cual la persona adquiere los usos, creencias, tradiciones, etc., de la sociedad en que vive.”* (D.RAE., 1992 vigésima edición, pág.584)

Por otra parte, el concepto de asimilación como señala Nicholas Abercrombie en su diccionario de sociología *“Este concepto se utilizó por primera vez en la investigación de las relaciones raciales en Estado Unidos para describir el proceso por el cual los grupos inmigrantes se integraban en la cultura blanca dominante”* (Abercrombie et al., 1998, pp 28), sin embargo más adelante en la misma página N. Abercrombie aclara *“La asimilación se consideraba un proceso unidimensional, unívoco, por el cual los extraños renunciaba a su propia cultura en favor de la sociedad dominante.”* (Abercrombie et al., 1992, pp 28)

A pesar de ello N. Abercrombie termina señalando que:

*“La investigación reciente considera que la asimilación es recíproca, implica ajustes mutuos entre las comunidades anfitrionas y las inmigrantes. Aún más, el carácter particular del grupo étnico en cuestión puede fomentar, retrasar o impedir el matrimonio mixto, la participación en los derechos de ciudadanía y la aceptación social. Con frecuencia se utiliza el término de asimilación como sinónimo de aculturación” (Abercrombie et al., 1992, pp 28)*

## **1.6 El tema de Estado y Gobiernos**

Como cuestión previa, también resulta conveniente distinguir entre formas de gobierno y formas de estado.

Así, una vez configurado el Estado como forma de organización política con todos sus elementos inherentes, éste puede estructurarse de diversas maneras y presentar distintas formas. Según el criterio adoptado, son múltiples las clasificaciones de Estado formuladas por los estudiosos. Sin embargo, antes de señalar el criterio a que adhieren los autores de esta obra, es preciso advertir lo que se entiende por “forma de Estado” para no incurrir en el clásico error de confundirla con las “formas de gobierno”.

La forma de Estado atiende fundamentalmente a la estructura del poder, del cual el Estado es el titular; considera la distribución espacial de la actividad del Estado. La forma de gobierno, en cambio, concierne al ejercicio del poder; considera la distribución orgánica de la actividad del Estado. Atiende a la forma como se ejerce el poder y cómo son designados los gobernantes. Así, solamente, puede explicarse que Estados de estructura semejante estén regidos por formas de gobierno diferentes. Así, EE. UU. y Alemania son Estados federales, con gobierno presidencial el primero y parlamentario el segundo. Y, a la inversa, dos formas de gobierno semejantes pueden darse en formas de Estado diferentes: México y Chile se gobiernan según el régimen presidencial, siendo el primero de estructura federal y unitario el segundo.

Sobre el Estado Federal:

Estado federal: A modo de introducción, cabe señalar que, son variadas las razones que pueden inducir a una colectividad a adoptar la estructura federal. Considerando ciertos factores geográficos, como su extensión territorial, por ejemplo, un Estado unitario puede decidir federarse, como en el caso de Brasil y México; o bien el orden federal puede ser el resultado de una vinculación jurídico-política de Estados hasta entonces

independientes, como es el caso de los Estados Unidos y Suiza. Aparte de razones geopolíticas, existen otras de gran importancia que inducen naturalmente a la unión de ciertas regiones, como es, por ejemplo, la existencia de intereses económicos, políticos o estratégico-militares, una tradición, ascendencia y lengua comunes. De todas maneras, la razón principal para optar a la organización federal es la convicción de que, a pesar de la reconocida necesidad de unidad nacional, las tradiciones regionales operan contra la fusión de Estados individuales en una organización estatal unitaria, siendo necesario que las diferencias culturales de las diversas entidades se mantengan por medio de un orden federal.

El Estado federal nace con la Constitución norteamericana de 1787, que transformó a los trece estados independientes que componían la Confederación, en trece estados miembros de un Estado federal. Este hecho fue producto de las circunstancias y de la necesidad práctica de conciliar la existencia de una autoridad central con la de varios estados individuales.

Sin embargo, la denominación de Estado federal comienza a sonar por primera vez en los tiempos de la Confederación Renana y ya en Zacharia von Berg, Kluber, etc., se encuentra usada como término contrapuesto a confederación. Sin embargo, la denominación no penetra en el derecho positivo, donde continúan usándose los términos

A modo de concepto, podemos decir que, lo que califica al Estado federal es que su actividad es objeto no sólo de descentralización administrativa, sino que, además –y esto es lo que lo diferencia del Estado unitario descentralizado– de descentralización política. En consecuencia, el Estado federal reconoce varias fuentes originarias de poder político. Una, que corresponde al gobierno central, y otras que son propias de los gobiernos regionales. Cada una actúa dentro de su esfera, de modo coordinado pero independiente. La estructura federal tiene el mérito y tal vez el arte de conciliar la pluralidad con la unidad, de lograr la integración de unidades autónomas en una unidad superior.

Los enfoques conceptuales del Estado federal son múltiples y cada autor los fórmula según el o los factores que considere esenciales en su estructura.

Atendiendo a la soberanía, Antonio Carro observa que los Estados miembros pierden sus soberanías peculiares, con lo que dejan de ser verdaderos Estados para convertirse en territorios o provincias del nuevo Estado federal, que pasa a ser el único soberano. Consecuentemente define el Estado federal como “*la unión de Estados en torno a una soberanía común a todos ellos.*” (Carro, Antonio, 1959)

Por su parte, Marcel Prélot, considerando que todo Estado nace formalmente de una Constitución, define el Estado federal como aquel donde existe una pluralidad de ordenamientos constitucionales, entre los cuales destaca uno como el principal y al cual están subordinados los demás, sin perjuicio de que se le reconozcan formas de participación a los ordenamientos constitucionales menores.

El Estado federal responde a necesidades prácticas de diversa índole—económica, geográfica, cultural, política— que lo impele a distribuir el poder a través de su territorio. Atendiendo a esta necesidad de descentralización política, García-Pelayo considera que “el Estado federal significa una forma de división del poder político no sólo desde el punto de vista funcional, sino sobre todo desde el punto de vista territorial, y con arreglo a la cual hay un único poder para ciertas materias y una pluralidad de poderes (regionales) para otras”. (Prelot, Marcel, 1963)

El Estado federal se caracteriza por una específica estructura, en que no sólo se trata de equilibrar el poder central con los poderes regionales, sino de lograr una síntesis dialéctica entre ambos. Se trata de un Estado que debe integrar la unidad con la pluralidad, la centralización y la descentralización. (García-Pelayo, Manuel, 1964)

Sobre el Estado Unitario:

Estado unitario: Estado unitario es aquel que no posee más que un solo centro de impulsión política y gubernamental. Es servido por un único titular, que es el Estado.

La estructura de poder, la organización política es única, en tanto que un solo aparato gubernamental cumple todas las funciones estatales. Los individuos obedecen a una sola

y misma autoridad, viven bajo un solo régimen constitucional y son regidos por una legislación común.

El poder estatal se ejerce sobre todo el grupo humano que habita el Estado, se dirige a una colectividad unificada. Las decisiones políticas obligan por igual a todos los gobernados.

Además, el Estado unitario se caracteriza porque la organización política abarca todo el territorio estatal y rige para todo su ámbito sin entrar a considerar las diferencias locales o regionales que pudieran existir. El Estado unitario, por tanto, es aquel en que el poder conserva una unidad en cuanto a su estructura, al elemento humano y al territorio sobre el cual recae. (Prelot, Marcel, 1963)

En esta tesis, consideramos importante definir el concepto de Estado Plurinacional para visualizar posibles proyecciones socioculturales de nuestro país.

Estado plurinacional: Una primera cuestión que hay que tener clara es que este concepto se construye políticamente antes que académicamente. En otras palabras, surge como una reivindicación colectiva por parte de los pueblos originarios en Sudamérica (particularmente en Bolivia, donde se acuña el término, aunque existían demandas similares en otros países, como Ecuador).

En concreto, este concepto apareció por primera vez en Bolivia en la Tesis Política de la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB) de 1983: *“No implicaba la fragmentación del Estado, sino el reconocimiento de la existencia de distintas naciones indígenas y de autogobierno como condición para alcanzar la descolonización. Era un cambio radical en la forma como se había concebido la integración nacional, ya no como la asimilación del indio sino como el reconocimiento de su identidad y de la diversidad de la sociedad boliviana. Bajo esta demanda, los movimientos coincidían en reivindicar aspectos como el reconocimiento de sus formas tradicionales de gobierno, los derechos colectivos y las autonomías territoriales, entre otros.”* (Cruz, Edwin, 2013)

Según José Rivera el Estado plurinacional es un *“[modelo] de Estado que se organiza política, social y jurídicamente sobre las bases de la unión de varias naciones y pueblos*

*indígenas originarios campesinos bajo una misma Constitución y gobierno estatal, pero con el reconocimiento a esas naciones de su territorio propio, su régimen económico, idioma, sistema jurídico y el derecho de autogobernarse, con competencias administrativas, económicas y culturales”*(Rivera José, 2008) En otras palabras, se trata de la idea de una pluralidad de naciones bajo un mismo orden estatal.

Para E. Cruz, el Estado plurinacional *“se concibe como un arreglo institucional que dota a los distintos grupos culturales, pueblos o naciones indígenas de márgenes de autonomía y autogobierno, así como de formas especiales de representación y derechos específicos en función del grupo, con el fin de hacer más igualitarias sus relaciones. No implica, pues, una desmembración del Estado o una fragmentación de la nación, sino una forma de integración que reconozca la diferencia indígena y la igualdad entre cultura.”* (Cruz, Edwin, 2013)

En términos muy generales, este pluralismo significa *“la existencia de diversos órdenes normativos jurídicos”* dentro de un mismo Estado. En el ámbito de los pueblos originarios, el estándar más elevado de este pluralismo *“es el reconocimiento de la jurisdicción propia indígena, el cual está asociado al autogobierno indígena. Esto significa que el Estado reconoce la facultad de las autoridades indígenas para impartir justicia conforme a su propio derecho en determinado ámbito territorial y/o personal.”*(Meza-Lopehandía, 2021)

Respecto al concepto de gobierno para definirlo recurrimos a los señalado en el Diccionario de la Real Academia Española (1992) : *“Distrito o territorio en que tiene jurisdicción o autoridad el gobierno”* (Real Academia Española, 1992, pp 1044) .

De la misma manera en el Diccionario Enciclopédico Salvat en el apartado de Derecho Político de (1960) señala la siguiente definición de gobierno:

*“Ejercicio de la soberanía del Estado, Encarnada en una persona (monarquía), en un grupo escogido (aristocracia) o en la mayoría de los individuos(democracia). En cuanto a sus formas, podría decirse que son tantas como Estado”* (Salvat Básico: Diccionario Enciclopédico, 1960, Tomo VI, pp 401)

Esta es una definición que también comparte Henry Pratt Fairchild, dado que los dos señalan que el gobierno es la encarnación del estado en el individuo (monarquía) o los individuos (aristocracia y democracia). Sin embargo, en la misma definición del Diccionario Enciclopédico (1960) también se señala:

*“Ejercicio de la soberanía del Estado, encarnada en una persona. La mayoría de los individuos (democracia). En cuanto a sus formas, podría decirse que son tantas como Estados. Aristóteles ofreció la primera clasificación, estableciendo tres formas: monarquía, aristocracia, república o democracia (con confusión de estos dos últimos términos, pues bien puede darse el caso de una monarquía democrática y el de una república aristocrática)... Luego de Montesquieu, los tratadistas han seguido haciendo diferentes clasificaciones con denominaciones nuevas, pero inconcretas y confusas, Hoy, la generalmente aceptadas es: GOBIERNO absoluto, GOBIERNO representativo y GOBIERNO mixto, o sea que participa de la naturaleza de los dos anteriores. Dícese que la mejor clasificación es la que separa las formas de GOBIERNO en dos grandes grupos: aristocráticos y democráticos, aceptándose dentro de esta clasificación las variedades de factura autocrática, despótica, templada, constitucional, representativa, parlamentaria, mesocrática, tecnocrática, plutocrática, etc.” (Salvat Básico: Diccionario Enciclopédico, 1960, Tomo VI pp 401)*

Dada la cita anterior sobre los tipos de gobierno, es necesario nombrar los gobiernos presidencialista y parlamentarista, esto para entender otro concepto de gobierno.

El gobierno presidencialista como lo define el Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) en la guía de formación cívica en el apartado de “*La Democracia y la Ciudadanía*”, inciso A, señala:

*“El gobierno o sistema presidencial es aquella forma institucional en la que la Constitución Política establece una división de poderes en donde el Poder Ejecutivo es ejercido por un Presidente de la República que concentra funciones como Jefe de Estado (es decir, quien representa la unidad del Estado a nivel interno e internacional) y Jefe de Gobierno (es decir, es el responsable del gobierno de un estado o de una subdivisión territorial de este). Surgió en los Estados Unidos en 1787, cuya Constitución creó el cargo de Presidente de los Estados Unidos de América, el cual no era elegido por el Congreso, sino electo por votación. Este sistema forma parte de la tradición de los países de América Latina” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, n.d.)*

Por otra parte en el BCN en la misma guía de formación ciudadana en el apartado “*La democracia y la Ciudadanía*”, en el inciso B, señala:

*“El gobierno parlamentario, Democracia Parlamentaria o Parlamentarismo, es un sistema de gobierno en que la elección del Poder Ejecutivo (Gobierno) emana del Poder Legislativo (Parlamento o Congreso) y, por tanto, es políticamente responsable ante éste. Se le califica como un régimen democrático, representativo, de separación flexible o colaboración de poderes, ya que tanto el Parlamento como el Consejo de Ministros, que es un órgano colegiado encabezado por un Primer Ministro, colaboran en la gestión de gobierno, pudiendo el Parlamento destituir a uno de los ministros con “voto de censura” o “denegación de confianza” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, s.f.)*

Es decir, el gobierno presidencialista, según la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, se define como un sistema donde el Poder Ejecutivo está en manos del Presidente de la República, quien ejerce tanto funciones de Jefe de Estado como de Jefe de Gobierno. Este modelo, originado en Estados Unidos en 1787, es característico de varios países latinoamericanos como Argentina, Bolivia, Brasil y Chile. Por otro lado, el gobierno parlamentario, también señalado por el BCN, es aquel en el cual el Poder Ejecutivo es ejercido por el Poder Legislativo y es políticamente responsable ante este. Ejemplos de este sistema incluyen a Alemania, España e Inglaterra, donde el Parlamento y el Consejo de Ministros colaboran en la gestión gubernamental, con la posibilidad de destituir ministros mediante mecanismos como el "voto de censura" o la "denegación de confianza".

Con el objeto de simplificar la discusión sobre el tema utilizaremos los conceptos de Henry Pratt Fairchild, quien expresa lo siguiente:

*“Deben distinguirse cuidadosamente Estado y Gobierno: el primero comprende las tradiciones, los instrumentos políticos tales como las Constituciones y las Declaraciones de Derechos y toda la serie de instituciones y convenciones relacionadas con la aplicación de la fuerza; el segundo es un grupo de individuos a quienes se ha confiado la responsabilidad de llevar a cabo los fines del Estado, otorgándoles la autoridad necesaria.”(op. cit, pp 112)*

## **CAPÍTULO 2:**

### **2. SITUACIÓN DE PUEBLOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA LATINA.**

En este capítulo se presentará una visión sobre la situación de los pueblos originarios en diversos países latinoamericanos, entre los que incluimos México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Venezuela, Ecuador, Paraguay, Brasil, Bolivia, Argentina y, con especial énfasis, Chile, que es el tema central de nuestra investigación. El objetivo es analizar, a partir de los datos recopilados sobre cada país, si la situación de estos pueblos refleja procesos de neocolonialismo, integración o inclusión. Este análisis comparativo nos permitirá contextualizar y comprender mejor la situación específica que viven los pueblos originarios de Chile y las posibles perspectivas de su inserción en la vida de la sociedad chilena.

Consideramos importante explicar que conscientemente hemos dejado fuera la situación de los países que se encuentran en el Mar Caribe, como Cuba, Santo Domingo, Haití, entre otros; además el caso de las Guayanas, tanto la inglesa, como la francesa y alemana también fueron excluidas por el origen europeo, y no ibéricos, de sus conquistadores; el caso de Uruguay y Belice los excluimos por su menor importancia poblacional, específicamente su número de pueblos originarios.

#### **2.1 Situación en América del Norte**

##### **2.1.1 La Situación de México**

México está ubicado en América del Norte, tiene una superficie de 1.964.375 Km cuadrados con una cantidad de habitantes de 126.705.138, tiene una densidad poblacional de 65 habitantes por Km cuadrado. (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática [INEGI], s.f).

Por otra parte, el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de México en el año 2022 señala: *“que existen 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, lo que equivale a 19.4 % de la población total de ese rango de edad.”* (INEGI, Comunicado de prensa, 2022, pp 1).

Esto significa que existe la cantidad de 23.2 millones de habitantes que se autoidentifican como indígenas. De la misma manera, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) señala: *“El país posee una gran diversidad lingüística, según el INALI, en México existen 11 familias lingüísticas, 68 pueblos originarios, que aportan una armonía que se produce al nombrar las más de 364 lenguas indígenas.”* (CNDH, s.f.). De este modo México es catalogado como un país pluricultural, debido a la cantidad de pueblos originarios y su multiplicidad de lenguas. Por otro lado, el artículo dos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917) dice:

*“La Nación Mexicana es única e indivisible. La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.”* (Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión, 1917, pp 2)

Sobre la situación económica de México INEGI señala: *“En 2020, 60.5 % de la población de 12 años y más, hablante de lengua indígena declaró ser económicamente activa”* (INEGI, 2022, pp 8), por otra parte, la Fundación Teletón expresa:

*“Sin embargo, enfrentan desafíos significativos en términos de desarrollo socioeconómico. Por ejemplo, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) de 2020, el porcentaje de la población indígena en situación de pobreza es mayor que el promedio nacional”* (Fundación Teletón, 2023)

De igual modo en el área de la educación INEGI (2022) nos dice:

*“En México, la población de 15 años y más, hablante de lengua indígena, registró un nivel de escolaridad promedio de 6.2 grados 2 (equivalente a primaria completa). La cifra es menor a la de la población no hablante de alguna lengua indígena de 15 años y más. Está reportó un nivel de 10 grados de escolaridad. También resultó menor con respecto a la población total, que reportó 9.7 grados. La diferencia en escolaridad fue más notable en las mujeres hablantes de lengua indígena. En promedio, tuvieron 5.8 grados de escolaridad, contra 9.9 grados de las no hablantes de lengua indígena. Los hombres que hablan alguna lengua indígena tuvieron un promedio de escolaridad de 6.7 grados y uno de 10.1 grados los no hablantes de lengua indígena.”* (INEGI, 2022, pp 5)

En resumen, la situación de los pueblos originarios en México refleja la riqueza multicultural y lingüística del país, con más de 23 millones de habitantes autoidentificados como indígenas. Este reconocimiento constitucional de la pluriculturalidad mexicana destaca la importancia de preservar las instituciones sociales, económicas, culturales y políticas de estos grupos. Sin embargo, a pesar de su contribución a la diversidad nacional, enfrentan desafíos socioeconómicos significativos, como la pobreza y la brecha educativa, como evidencian datos del INEGI y otras organizaciones. Aunque hay buenos indicadores de participación económica entre los hablantes de lenguas indígenas, debemos señalar que persisten disparidades, especialmente en términos de acceso a la educación y oportunidades igualitarias. Es fundamental que se implementen políticas inclusivas y medidas concretas para abordar estas desigualdades y promover el bienestar integral de los pueblos originarios en México.

Por otra parte, el gobierno mexicano actual (y su continuidad con Claudia Sheinbaum) garantiza que las políticas públicas relacionadas con la integración de los pueblos originarios a la vida sociocultural del país continuarán su desarrollo.

Nuestra visión respecto al tema de la participación de los pueblos originarios en la incorporación a la sociedad mexicana, encontramos que el Estado mexicano hace esfuerzos reales para obtener una integración equitativa y democrática. Nos parece que el gobierno mexicano actual, está integrando a los pueblos originarios mexicanos, de manera paulatina y cada vez con más participación, pero no tenemos certezas sobre el éxito de estas políticas públicas en el marco de Latino América actual.

## **2.2 Situación en América Central**

Basándonos en la información encontrada, analizamos las similitudes y diferencias de las condiciones socioeconómicas y culturales que viven los pueblos originarios dentro de la estructura social de cada uno de estos países centroamericanos, los países son: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica y Panamá. A modo de síntesis, podemos señalar las principales condiciones socioculturales en que viven los

pueblos originarios en los países centroamericanos mencionados. Ellas son las siguientes:

1. Presencia significativa de pueblos originarios: Todos los países mencionados tienen poblaciones indígenas, aunque los porcentajes referidos a la población total varían y las cifras de habitantes son relativas.
2. Pobreza y desigualdad: En todos los países, los pueblos originarios viven en mayores niveles de pobreza y desigualdad en comparación con la población general.
3. Reconocimiento constitucional: La mayoría de los países tienen algún tipo de reconocimiento constitucional de los pueblos originarios, aunque el alcance, la implementación y la aplicación de las normas varían en cada país.
4. Desafíos en educación: Todos los países enfrentan retos para proporcionar una educación culturalmente apropiada y accesible a las comunidades indígenas.
5. Problemas de tierras: En varios países se mencionan conflictos relacionados con las tierras indígenas y su ocupación por no indígenas.

Desde otra perspectiva, las principales diferencias que encontramos en los países de Centroamérica respecto a las condiciones de vida de los pueblos originarios, son las siguientes.:

1. Porcentaje de población indígena: Varía significativamente, desde alrededor del 45-60% en Guatemala hasta apenas el 0.2% en El Salvador (según cifras oficiales). Reiteramos la idea, estos datos no son confiables.
2. Marco legal: Algunos países como Panamá y Nicaragua tienen leyes más desarrolladas y específicas para los pueblos originarios, mientras que otros tienen marcos legales menos elaborados.
3. Autonomía: Nicaragua y Panamá han avanzado más en términos de reconocimiento de la autonomía indígena, mientras que otros países tienen estructuras más centralizadas.
4. Educación bilingüe: Países como Panamá han implementado programas de educación bilingüe intercultural, mientras que en otros este aspecto está menos desarrollado.

5. Organización política indígena: La fuerza y el grado de reconocimiento de las organizaciones indígenas varían entre los países.

El problema central parece ser más de inclusión que de integración o asimilación. Aunque hay esfuerzos legales y constitucionales para reconocer a los pueblos originarios, persisten grandes brechas en la implementación práctica de estos derechos. Los pueblos originarios siguen enfrentando exclusión económica, social y política en la mayoría de estos países. Por otra parte, no podemos descartar problemas socioculturales como racismo, exclusión, desigualdad y una nueva forma de colonialismo. Pero esto es difícil de probar en esta tesis.

En lo que respecta a la identidad de los pueblos originarios, en general, se observa un reconocimiento creciente de la identidad de los pueblos originarios en términos legales y constitucionales. Sin embargo, la preservación y el respeto práctico de estas identidades (incluyendo lenguas, costumbres y formas de organización) varían significativamente entre los países y enfrentan desafíos constantes y permanentes.

Por otra parte, el reconocimiento formal de los pueblos originarios ha avanzado en la mayoría de los países, especialmente a nivel constitucional y legal. Sin embargo, el reconocimiento práctico en términos de participación política, derechos territoriales, acceso a servicios y respeto a sus formas de vida tradicionales sigue siendo un desafío importante en toda la región centroamericana.

En resumen, mientras que el reconocimiento formal de los pueblos originarios ha avanzado en Centroamérica, la inclusión efectiva y el respeto práctico de sus derechos e identidades siguen siendo objetivos lejanos en la mayoría de los casos, con variaciones significativas entre los países analizados. *(Para ver específicamente cada país, ver Anexo A)*

### **2.3 Situación de América del Sur**

Por razones de espacio limitado, y de tiempo para el desarrollo del estudio hemos resuelto seleccionar tres (3) países suramericanos, léase Argentina, Bolivia y Brasil

como casos específicos de análisis que serán confrontados en la situaciones específica de las condiciones de vida de los pueblos originarios de Chile.

Los países no considerados en este análisis son: Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú y Venezuela. De ellos presentaremos una síntesis objetiva de las condiciones socioeconómicas y culturales que viven los pueblos originarios de cada uno de estos países en sus respectivas sociedades. Enumeramos las principales semejanzas de condiciones socioculturales y las diferencias que encontramos en términos generales.

Las principales similitudes que encontramos son:

1. Reconocimiento constitucional: Todos los países mencionados tienen algún tipo de reconocimiento constitucional de los pueblos originarios.
2. Diversidad lingüística: Cada país tiene múltiples lenguas indígenas, aunque el grado de preservación y uso de ellas es variado.
3. Desafíos socioeconómicos: Los pueblos originarios en todos estos países enfrentan mayores niveles de pobreza y desigualdad en comparación con la población general del país.
4. Educación intercultural bilingüe: Todos los países han implementado o están implementando programas de educación intercultural bilingüe, aunque con diferentes grados de éxito y/u objetivos socioculturales.
5. Ratificación del Convenio 169 de la OIT: Todos los países han ratificado este convenio, que establece derechos fundamentales para los pueblos originarios.

Desde otra mirada, las principales diferencias socioculturales que encontramos son las siguientes:

1. Porcentaje de población indígena: Varía significativamente, desde alrededor del 13.6% en Colombia hasta apenas el 1.7% en Paraguay.
2. Marco legal específico: Algunos países como Colombia y Ecuador tienen leyes más desarrolladas y específicas para los pueblos originarios, mientras que otros tienen marcos legales menos elaborados.

3. Participación política: El grado de participación política de los pueblos originarios varía, siendo más notable en países como Ecuador y Bolivia.
4. Situación de las lenguas indígenas: Mientras que en algunos países como Ecuador se reporta un declive en el uso de lenguas indígenas, en otros como Colombia se mencionan esfuerzos para desarrollar sistemas de escritura para algunas lenguas.
5. Implementación de políticas: Aunque todos los países tienen políticas favorables a los pueblos originarios, la implementación efectiva varía significativamente entre ellos.

El problema central es de inclusión más que de integración o asimilación. Aunque hay esfuerzos legales y constitucionales para reconocer a los pueblos originarios y sus derechos, persisten grandes brechas en la implementación práctica de estos. Los pueblos originarios siguen enfrentando exclusión económica, social, política y territorial en la mayoría de estos países, a pesar de las políticas de inclusión.

En general, se observa un reconocimiento creciente de la identidad de los pueblos originarios en términos legales y constitucionales. Sin embargo, la preservación práctica de estas identidades (incluyendo lenguas, costumbres y formas de organización) varía significativamente entre los países y enfrenta desafíos constantes, especialmente en áreas urbanas y debido a presiones socioeconómicas.

El reconocimiento formal de los pueblos originarios ha avanzado en todos los países mencionados, especialmente a nivel constitucional y legal. Sin embargo, el reconocimiento práctico en términos de participación política, derechos territoriales, acceso a servicios y respeto a sus formas de vida tradicionales sigue siendo un desafío importante en toda la región.

En resumen, mientras que el reconocimiento formal y las políticas de inclusión de los pueblos originarios han avanzado en estos países sudamericanos, la inclusión efectiva y el respeto práctico de sus derechos e identidades siguen siendo objetivos lejanos en la mayoría de los casos. La situación parece ser una mezcla de inclusión formal con prácticas neocoloniales persistentes, donde los avances legales no siempre se traducen

en mejoras sustanciales en las condiciones de vida y la participación plena de los pueblos originarios en sus respectivas sociedades nacionales. *(Para ver específicamente la situación sociocultural de los pueblos originarios en estos países, ver Anexo: B)*

### **2.3.1 La situación de Brasil**

Brasil está ubicado en América del Sur, tiene una superficie de 8.515.770 Km cuadrados, y es uno de los países más grande del mundo, a la vez tiene una población de 203.063.000 personas, y está catalogado como uno de los países más poblado del mundo (Datos Macro, s.f.). En lo que respecta al porcentaje de pueblos originarios según el Censo Demográfico 2022 demostró que un total “1.693.535 personas se declaran indígenas en todo el país, lo que equivale al 0,83% de la población, distribuida en 4.832 municipios.” (Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), 2023).

En Brasil el total de los indígenas están distribuidos en 305 grupos étnicos: el pueblo originario principal es el Tikúna, el cual corresponde a un 6.8% de la población total de los indígenas. Además, existen alrededor de 274 lenguas indígenas, de las cuales solamente 37.4% de personas indígenas mayores de cinco años hablan lengua nativa’ (Navegador Indígena, s.f.)

En respecto a la situación socioeconómica y cultural de los pueblos originarios brasileños, el principio básico es que la tierra es fundamental para la identidad, cultura y supervivencia de los pueblos originarios brasileños, quienes han enfrentado desplazamientos violentos de sus territorios debido a intereses económicos contrapuestos. Empresas, ganaderos y madereros, entre otros, ejercen influencia para retrasar la resolución de los conflictos territoriales. Los guaraní-kaiowá, uno de los grupos más numerosos, viven en territorios reducidos y empobrecidos, rodeados de plantaciones industriales o en reservas urbanas superpobladas. Estas condiciones han llevado a una crisis de salud y nutrición, con un aumento alarmante de la mortalidad infantil. En 2004, la tasa de mortalidad infantil entre los guaraní-kaiowá alcanzó 64 por cada 1.000 nacimientos, más del doble del promedio nacional, situación que un diputado federal ha calificado como "genocidio". Esta crisis refleja la urgente necesidad de proteger los derechos territoriales y el bienestar de los pueblos originarios en Brasil.

La situación social, cultural y económica de los pueblos originarios Brasil es muy crítica, tal como lo expresa la carta de Amnistía Internacional: “*Verdadero genocidio del pueblo indígena*”, esto debido a las condiciones de vida de los pueblos originarios de estado federal de Mato Grosso. La organización Amnistía Internacional explica claramente esta realidad en su carta titulada “*Los pueblos indígenas de Brasil: Tierras y vidas amenazadas*”, donde expresa:

*“Los territorios de los guaraní-kaiowá, uno de los pueblos indígenas más numerosos de Brasil, figuran entre los más reducidos y pobres del país, conformando bolsas rurales de pobreza, rodeadas de grandes plantaciones de soja y caña de azúcar, así como reservas urbanas superpobladas, cuyos habitantes sufren malnutrición, mala salud y unas condiciones miserables de vida. La mortalidad infantil ha aumentado de manera vertiginosa en las comunidades guaraní-kaiowá durante los últimos años, debido en gran medida al hambre y la malnutrición, registrándose 64 muertes por cada 1.000 menores en 2004, más del doble de la media nacional de Brasil” (Amnistía Internacional, 2006).”*

Por otra parte, culturalmente, los pueblos originarios de Brasil son extremadamente diversos, con 305 etnias y 274 idiomas diferentes. Sin embargo, enfrentan una continua amenaza a sus tradiciones y modos de vida debido a la presión de la deforestación, la minería y otros desarrollos económicos en sus tierras tradicionales, según lo señala el sitio web Ministerio de los pueblos originarios, en el 2024.

Aquí se puede observar claramente las consecuencias concretas que produce el avance de la civilización, el desarrollo del capitalismo, neoimperialismo, la sobreexplotación de las riquezas naturales de la tierra, y las condiciones de existencia de los pueblos originarios (o “barbarie”).

Sobre el aspecto político el dossier titulado “*Dossier internacional de denuncias de los Pueblos Indígenas de Brasil 2021*” señala los diferentes problemas que surgen desde el año 2006 desde la llegada del ex presidente Jair Bolsonaro, en este documento se expresa las diferentes problemáticas que generó el ex-presidente al contradecir, y elegir un camino opuesto a la carta magna del país brasileño, el documento dice: “*Su postura irresponsable e ilegal no solo afecta el marco de protección conquistado a través de la lucha de los pueblos indígenas, sino que incentiva directa e indirectamente actos de*

*agresión por parte de terceros.” (Dosier internacional de denuncias de los Pueblos Indígenas de Brasil, 2021, pp 7).*

El documento muestra la persecución y criminalización de los líderes indígenas, como el caso de Sônia Guajajara, fue intimidada a declarar en la Policía Federal, en abril de 2021, a causa de la serie-web Macará, producida con la finalidad de denunciar los atentados y las violaciones a los derechos durante la pandemia del COVID-19 (*Dosier internacional de denuncias de los Pueblos Indígenas de Brasil, 2021, pp 18*). Del mismo modo la constitución contradice el actuar del ex-presidente Jair Bolsonaro, ya que en el capítulo VIII titulado “De los Indios”, artículos 231 en los incisos 1, 2, 3 y 5 se señalan la prohibiciones de los territorios indígenas sin la autorización del Congreso Nacional, y en el artículo 129 sobre el deber de Municipio Publicó el inciso V señala que defenderá judicialmente los intereses de los pueblos originarios (Asamblea Nacional Constituyente, 1988).

En el ámbito educativo la constitución dice explícitamente en el capítulo III “De la Educación, de la Cultura y el Deporte”, Sección I De la Educación en el artículo 210, inciso 2, señala “*La enseñanza fundamental regular será impartida en lengua portuguesa y se asegurará, también, a las comunidades indígenas el uso de sus lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje.*” (Asamblea Nacional Constituyente, 1988)

La situación socioeconómica y cultural de Brasil es muy compleja, el conjunto de lenguas y pueblos originarios son numerosos y los procesos de integración cultural, política, económica son diversos. Más allá del tipo o carácter de gobierno (sea Bolsonaro o Lula de Silva) el Estado brasileño se encuentra en una encrucijada política socioeconómica, cultural y de derechos humanos no fácil de resolver. Los pueblos originarios son diversos, minoritarios, el desarrollo de las sociedades industriales, capitalistas demandan mayores riquezas, los territorios ancestrales están en el centro de la disputa. El conflicto civilización-barbarie sigue más vigente que nunca, el ser humano será capaz de planificar una sociedad más humanitaria, democrática y feliz. En este contexto no visualizamos integración o inclusión posible de los pueblos originarios, y continúa avanzando el neocolonialismo sin encontrar respuestas al cambio climático, el aumento de la desigualdad, de la corrupción y la pobreza.

### 2.3.2 La situación de Bolivia

Bolivia, país que tiene fronteras con Chile, Argentina, Perú, Brasil y Paraguay. Tiene una población de 12.079.472 personas con una superficie de 1.098.589 km cuadrados. (DATOSMACRO, s.f.)

La diversidad étnica y cultural de Bolivia es muy grande, ya que es un Estado plurinacional por lo que es fundamental comprender su composición demográfica. Para contextualizar esta realidad, es pertinente considerar los datos sobre la población indígena. En este sentido, la IWGIA señala:

*“Según el Censo Nacional de 2012, el 41% de la población boliviana mayor de 15 años es de origen indígena, aunque las proyecciones de 2017 del Instituto Nacional de Estadística (INE) señalan que ese porcentaje se habría ampliado al 48%.<sup>1</sup> De los 36 pueblos reconocidos en el país, habitan en los Andes mayoritariamente los de habla Quechua (49,5%) y Aymara (40,6%), que se autoidentifican con 16 nacionalidades.” (IWGIA, 2020)*

La relación entre la condición étnica y los niveles de pobreza es un tema crucial en Bolivia porque los pueblos originarios constituyen una gran parte de su población. A pesar de que los pueblos originarios constituyen una parte significativa de la demografía, su representación en las estadísticas de pobreza es desproporcionadamente alta. Mientras que las poblaciones indígenas conforman aproximadamente el 44% del total de habitantes en el país, estas mismas comunidades representan el 75% de quienes se encuentran en condición de pobreza multidimensional. (Naciones Unidas, 2021)

En el contexto sociocultural y político de Bolivia, los incendios de la Chiquitanía en 2019 emergen como un evento crucial para los pueblos originarios. Esta crisis ambiental devastó millones de hectáreas de bosques, incluyendo territorios indígenas, puso de manifiesto las tensiones entre el modelo de desarrollo extractivista del gobierno de Evo Morales y las preocupaciones ambientales y culturales de diversos sectores. El manejo de esta situación no solo evidenció las desigualdades existentes, especialmente hacia las comunidades indígenas, sino que también intensificó el debate sociopolítico, convirtiéndose en un precursor significativo del conflicto electoral de octubre de 2019.

Este evento ilustra cómo las decisiones políticas y económicas en Bolivia están intrínsecamente ligadas a cuestiones socioculturales y ambientales. (IWGIA, 2020)

El reconocimiento legal de los pueblos originarios en Bolivia está establecido en la Constitución de 2009. Este documento fundamental estableció un marco jurídico que no solo reconoce la existencia de estos pueblos, sino que también garantiza sus derechos colectivos. Un ejemplo clave de este enfoque se encuentra en el Artículo 2, que estipula:

*"Dada la existencia precolonial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al autogobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales, conforme a esta Constitución y la ley."* (Asamblea Constituyente, 2009)

Además, en su artículo 5 reconoce como idiomas oficiales el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos originarios originarios campesinos. (Asamblea Constituyente, 2009).

La educación indígena en Bolivia representa un pilar fundamental en la preservación y fortalecimiento de las culturas originarias del país por su gran porcentaje de población. El sistema educacional tiene un enfoque conocido como educación intercultural bilingüe, que busca no solo garantizar el acceso a la educación para las comunidades indígenas, sino también valorizar y transmitir sus conocimientos tradicionales. Como se evidencia en la constitución en el capítulo cuarto titulado "Derechos de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos" en el artículo 30, inciso II, que dice dentro del contexto de la integridad estatal y en conformidad con los preceptos constitucionales, los grupos étnicos originarios y las comunidades campesinas indígenas de Bolivia son titulares los siguientes derechos fundamentales y en el apartado 12 señala derecho: "A una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo."(Asamblea Constituyente, 2009).

La situación socioeconómica, cultural y política de Bolivia nos plantea una incógnita peligrosa y compleja, dada la debilidad democrática del país a través de su historia y la presencia de "individualismos", "caciquismos" o carencia de tradiciones democráticas

que nos permiten creer en la posibilidad de establecer en el país un Estado plurinacional, democrático, inclusivo e integrador de todas las nacionalidades existentes en su territorio. La disputa política entre el presidente Arce y el ex-presidente Evo Morales, más el “intento de golpe”, “autogolpe” militar reciente son unos indicadores delicados como lo señala el Diario Mercurio en un artículo editorial: Caos en Bolivia del 28-06-24 y Bolivia, inestabilidad económica del 29-06-24. La prensa chilena expresó: lo ocurrido el miércoles 26 de junio, 2024, es otro signo de la aguda crisis que está viviendo la frágil democracia boliviana. (El Mercurio, 2024)

### **2.3.3 La situación de Argentina**

Argentina limita al norte con las repúblicas de Bolivia, Paraguay y Brasil, al este con las repúblicas de Brasil y Uruguay y el Océano Atlántico, al sur con la república de Chile y Océano Atlántico y al oeste con la república de Chile. Tiene una población de 46.04 millones de habitantes (Oficina de Información Diplomática, s.f.) que se contradice con la información que el total de habitantes serían 46.234.830 según el sitio web argentino (Instituto Nacional de Estadística y Censos de la república de Argentina [ INDEC], s.f.). Según INDEC: *“la población en viviendas particulares que se reconoce indígena o descendiente de pueblos indígenas u originarios corresponde al 2,9% del total de las personas en viviendas particulares, mientras que en el Censo 2010 se señala un 2,4%.”* (INDEC, s.f.).

En el año 2022 se realizó en el país un nuevo proceso de censo el cual afirma que hay un total de 1.306.730 de habitantes que se denominan como indígena o descendientes de algún pueblo originario (INDEC, 2022.), esto significa un 2.9% de la población total. El Estado argentino reconoce y acepta a 58 pueblos originarios, y dice que los seis pueblos con mayor población a nivel nacional en orden descendente son: los Mapuche 145.783 habitantes, los Guaraní 135.232 habitantes, los Diaguita 86.022, los Qom/Toba 80.124, Kolla 69.121 habitantes, los Wichi 69.080 habitantes y Quechua 52.154 habitantes. (Equipo periodístico de HOY, 2024).

La situación socioeconómica y cultural de los pueblos originarios se puede observar de acuerdo al artículo “Los pueblos originarios de la Argentina. Principales problemáticas

económicas, sanitarias, educacionales, territoriales y ambientales en la Era Post-Covid” de Daniel Oscar Lipp que señala lo siguiente:

*“El impacto del ASPO tuvo sobre los pueblos indígenas trágicos efectos, en particular sobre aquellas comunidades de zonas rurales. No obstante, se muestran ciertas características comunes tanto en el ámbito rural como urbano de profundas desigualdades socioeconómicas y carencias de infraestructura que afectaron a los diferentes pueblos habitaban donde habitaban. Entre las problemáticas evidenciadas, se advierten carencias en la infraestructura sanitaria, el trato discriminatorio y racista en algunos ámbitos, la escasez y/o precariedad de políticas de salud, la falta de insumos médicos, de unidades de traslado y especialistas de forma permanente, situaciones que se profundizan en contextos rurales. Pero no deberíamos olvidar las situaciones vinculadas con las dinámicas extractivistas en los territorios ocupados por las comunidades, entre las que se pueden enumerar la expansión de la frontera agroindustrial con los consiguientes desmontes, el uso de agrotóxicos o la megaminería que afectaron sus condiciones de vida en general.”* (Lipp, 2023, pp 9)

En relación a la situación política de los pueblos originarios Jaime Anaya en el informe “La situación de los pueblos indígenas en Argentina” señala en la Página 12, lo siguiente:

*“La normativa interna sobre pueblos indígenas se fundamenta en el párrafo 17 del artículo 75 de la Constitución, que establece como atribuciones del Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”* (Anaya, 2012).

Respecto a lo educacional podemos señalar de acuerdo con un informe de la UNICEF (2011) que:

*“Los directivos y docentes que participaron en el estudio declararon que las deficiencias materiales, la falta de recursos de las escuelas y la situación de exclusión social en la que se encuentra su alumnado, particularmente los niños y las niñas indígenas, son aspectos que dificultan la tarea educativa. Además, añaden otra preocupación: la expresión de la identidad toba, o qom, debería tener un lugar en la escuela que atiende a poblaciones que incluyen integrantes de este pueblo. Los directivos y docentes que atienden a niños y niñas cuya lengua materna es el qom encuentran en la Educación Intercultural Bilingüe*

*(EIB) una forma de optimizar la enseñanza. Para ellos, los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA) resultan aliados indispensables y estratégicos. En las últimas décadas se instaló como un tema relevante el reconocimiento de las diferencias culturales en el ámbito escolar. La incorporación de la EIB en las escuelas, si bien constituyó un avance, tiene problemas todavía para compatibilizarse con la tradición homogeneizante del sistema educativo. Encontrar modos y crear espacios educativos que hagan lugar al reconocimiento de las diferencias implica, como lo expresó un docente, romper las barreras de la escuela más tradicional.” (UNICEF Argentina, 2011, pp 75).*

En lo relacionado en la legalidad de los pueblos originarios, la Constitución de Argentina, en el Capítulo Cuarto denominado Atribuciones del Congreso, en el artículo 75, en el inciso 17 señala:

*“Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería Jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.” (Congreso General Constituyente, 1995).*

En políticas educativas la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.6064, aprobada en Argentina en 2006, marcó un hito histórico al reconocer oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte integral del sistema educativo nacional. Esta ley estableció la EIB como una de las ocho modalidades educativas, junto con los niveles obligatorios de educación Inicial, Primaria y Secundaria, así como el nivel Superior. Esta inclusión garantiza que, en todos estos niveles educativos, se debe respetar el derecho constitucional de los pueblos originarios a recibir una educación que preserve su identidad étnica, idioma, cosmovisión y patrimonio cultural. Así, la ley asegura la integración de las perspectivas y necesidades educativas de las comunidades indígenas en el marco educativo nacional argentino. (Ministerio de Educación Nacional, 2022)

Lamentablemente estas situaciones de reconocimiento legal y procesos de integración de los pueblos originarios a la vida socioeconómica y cultural Argentina, que sin duda demuestra el proceso histórico hacia el desarrollo, la inclusión y la participación en la vida democrática del país, hoy en día se ve bajo amenaza real producto del accionar

político del nuevo gobierno argentino. Los cambios socioeconómicos y culturales ya se manifiestan, a seis meses del gobierno, con un abismante 54.6% de argentinos viviendo bajo la línea de pobreza (Silva Lazo, 2024). Dentro de este porcentaje sin dudas se encuentra gran parte de los pueblos originarios.

#### **2.4. Situación de los pueblos originarios en Chile**

Primero, señalamos que en este trabajo no estudiaremos el caso del pueblo Rapa Nui, pues su población mayoritariamente reside en la Isla de Pascua. Además, tanto geográfica como culturalmente, el pueblo Rapa Nui tiene raíces originarias diferentes a los otros pueblos originarios del país.

Chile, tiene fronteras con Argentina, Perú y Bolivia. País conocido por su geografía diversa, que tiene 16 regiones y 3 zonas geográficas: Chile continental, Chile insular y Territorio Chileno Antártico. Este largo y angosto país se extiende a lo largo de 4.270 km, además de un ancho máximo de 445 km y un ancho mínimo de 90 km. La población total del territorio según el censo de 2017 es de 17.574.003, donde viven 8.972.014 mujeres (51,1%) y 8.601.989 hombres (48,9%). (Gob.cl, s.f.)

Chile es hogar de una rica diversidad sociocultural en todas sus regiones, incluyendo varias comunidades indígenas. Entre los pueblos originarios que habitan el territorio chileno se encuentran, según el texto para estudiantes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de segundo básico entregado por el Ministerio de Educación (Mineduc) en el año 2020, los siguientes 13 pueblos: quechua, lickanantay, colla, aymara, diaguita, chango, rapa nui, mapuche, aónikenk, chono, selk'nam, yagán y kawésqar (Quiñones Martínez et al., 2020, pp 60-61); mientras que en el libro para estudiantes de 2° básico del año 2023 se nombran 10 pueblos: Quechua, Chango, Mapuche, Chono, Kawésqar, Aymara, Yagán, Diaguita, Selk'nam y Lickanantay. (Riquelme Vásquez et al., 2023, pp 43).

Estas comunidades, también llamadas pueblos originarios o indígenas, no solo contribuyen a la riqueza cultural del país, sino que también juegan un papel crucial en la preservación de tradiciones ancestrales, idiomas y conocimientos ecológicos únicos. A

lo largo de su historia, estos pueblos han enfrentado grandes desafíos significativos, y continúan siendo un componente esencial de la identidad nacional chilena.

#### **2.4.1 Legalidad de los pueblos originarios en Chile.**

El asunto sobre la legalidad de los pueblos originarios en Chile es un tema central para el reconocimiento y protección de sus derechos. A lo largo de la historia los pueblos originarios han luchado por el reconocimiento legal de su identidad, territorio y cultura. En Chile, existe la Ley Indígena o Ley N° 19.253, promulgada en 1993, que establece normas para la protección, el fomento y el desarrollo de los pueblos originarios, además de crear la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Esta ley en título I “De los indígenas, sus culturas y sus comunidades”, párrafo 1° “Principios Generales”, en el artículo 1° reconoce 9 pueblos como oficiales en Chile, los cuales son: Mapuche, Aimara, Rapa Nui o Pascuenses, comunidades Atacameñas, Quechuas, Collas, Diaguita y Chango del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes. Además, destaca la importancia de la tierra para la existencia de ellos y su cultura, el estado también valora las etnias como parte fundamental de la nación chilena y se compromete a respetar, proteger, valorar y promover su desarrollo, así como también proteger sus tierras. Ahora en el párrafo 2° “De la Calidad Indígena”, en el artículo 2° define quienes son considerados indígenas según la ley, incluso a hijos de padres indígenas, descendientes de etnias indígenas con al menos un apellido indígena, y quienes mantengan sus rasgos culturales indígenas o tengan un cónyuge indígena y se identifiquen como tales. Por último, el artículo 3° explica cómo se pueden acreditar la calidad de indígena mediante un proceso de certificación en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), establece el proceso de apelación ante un Juez de Letras en caso que se le niegue el certificado, también permite que cualquier persona interesada pueda impugnar la calidad indígena de otra persona.

Chile, además de tener una ley, tiene el convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, es un tratado elaborado por la Conferencia Internacional del Trabajo en Ginebra, en 1989 y ratificado en 2008, y entró en vigencia el 2009. Este convenio

establece, entre otras cosas, la obligación del Estado de Chile de consultar, a través de sus instituciones representativas y procedimientos adecuados, sobre las medidas legislativas y administrativas que puedan tener un impacto directo sobre los pueblos originarios, de acuerdo con sus características socioeconómicas, culturales y creencias, todo esto para elaborar políticas públicas que den respuesta a las necesidades de los pueblos originarios. También regula cuestiones relativas a las costumbres y el derecho consuetudinario de los pueblos originarios, establece ciertos principios para el uso y transferencia de tierras, además de sus recursos naturales indígenas y su transferencia o reasentamiento. Finalmente, el convenio entre otras cosas, ayuda a la preservación de la cultura y aplicación de las medidas que aseguren la educación de los indígenas en todos los niveles. (Ministerio de Bienes Nacionales, s.f.)

#### **2.4.2 Principales pueblos originarios**

Según el Instituto Nacional de Estadística de Chile (INE), los principales pueblos originarios en el territorio chileno son:

1. El pueblo Mapuche, con 1.691.629 habitantes, es el más numeroso y está distribuido a lo largo y ancho del país, pero centrado principalmente en la zona sur y en la región metropolitana.
2. Los Aymara, con 156.754 habitantes, se concentran principalmente en la zona del norte grande.
3. El pueblo Diaguita cuenta con 88.474 habitantes, ubicados mayormente en la zona norte chico.
4. Los Quechua, con 33.868 habitantes, se encuentran principalmente en la zona norte.
5. El pueblo Lican Antai o Atacameño tiene 30.369 habitantes, concentrados en su mayoría en la zona norte grande.
6. Los Colla, con 20.744 habitantes, se ubican principalmente en el norte chico.
7. El pueblo Rapa Nui, con 9.399 habitantes, se localiza principalmente en Isla de Pascua.
8. Los Kawésqar, con una población de 3.448 habitantes, se encuentran en la zona sur y extremo sur del país.

9. El pueblo Yagán o Yamana, con 1.600 habitantes, se ubica en el extremo sur del territorio nacional.

Además, existen y coexisten otros pueblos originarios que suman una población de 149.507 habitantes distribuidos por todo el territorio nacional, toda esta información es recabada por el INE en el archivo de excel entregado como lo muestra la tabla 1. (*ver anexo C*)

### **2.4.3 Porcentaje habitantes de los pueblos originarios**

La inclusión y reconocimiento de los pueblos originarios son aspectos cruciales para el desarrollo equitativo de la sociedad chilena. La población considerada indígena según el censo de 2017 era de 2.185.729 y los tres pueblos con mayor porcentaje son Mapuche, Aymara y Diaguita. (Instituto Nacional de Estadísticas - Chile [INE], 2018, 16)

La diversidad cultural y étnica que representan estos pueblos es fundamental para la identidad nacional. En este contexto, los datos censales proporcionan una visión detallada y precisa de la composición de las comunidades indígenas en Chile como se evidencia en el censo:

*“De acuerdo con el Censo 2017, 12,8% de la población efectivamente censada respondió afirmativamente a la pregunta ¿Se considera perteneciente a algún pueblo indígena u originario? De ese porcentaje, 79,8% se considera perteneciente al pueblo Mapuche, 7,2% se considera Aymara y 4,1% se considera Diaguita. La población que se considera perteneciente al pueblo Mapuche representó 9,9% de la población total efectivamente censada en el país.” (op cit)*

Como señala la IWGIA en Chile los pueblos originarios viven principalmente en áreas urbanas, un 30,1% en la región Metropolitana, un 19,6% en la Araucanía y un 13,1% en Los Lagos son las 3 regiones con mayor concentración de la población indígena, sin embargo, a partir del año 2015 se consideró que el 24,7% se encuentran habitando en áreas rurales. (IWGIA, s.f)

El panorama de las comunidades indígenas en Chile es diverso y extenso. Para entender mejor la distribución y la cantidad de estas comunidades, es esencial revisar los datos proporcionados por instituciones oficiales. Como dice el informe “Los pueblos

Indígenas y sus Comunidades en Chile” de la Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (BNC) evidencia que:

“A marzo de 2024, según datos contenidos en el Sistema Integrado de Información CONADI, Base de Datos de Comunidades Indígenas, en Chile existen 4.743 comunidades indígenas, de las cuales 4.270 corresponden al pueblo Mapuche. Las regiones que concentran mayor número de comunidades son las regiones de: La Araucanía con 2.427 comunidades; Los Lagos con 880 comunidades; y Los Ríos con 585 comunidades (Conadi, 2020). “ (Rojas, 2024)

#### **2.4.4 Situación Política**

La situación política de Chile es un aspecto complicado para los pueblos originarios/indígenas, esto debido a que la Constitución chilena reconoce a un total de nueve pueblos originarios en el vasto territorio nacional, sin embargo esto es teoría pura, ya que en la praxis existen más de diez pueblos originarios los cuales se llegan a conocer y enseñar dentro de la educación. A su vez el Estado chileno en la Ley 19.253 establece las normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI. (MINISTERIO DE PLANIFICACION Y COOPERACION, 1993). En 2017, el Ministerio de Desarrollo Social de Chile inició una consulta a los pueblos originarios sobre una nueva constitución, denominada proceso participativo constituyente indígena. Esta iniciativa aborda temas como el reconocimiento legal de los pueblos originarios, la plurinacionalidad del Estado, derechos de autodeterminación, autonomía, territorio, recursos naturales, representación especial y derechos lingüísticos y sociales. Sin embargo, el proceso no logró reflejar adecuadamente las prioridades identificadas por los propios pueblos originarios, dejando pendiente una verdadera inclusión de los pueblos originarios, y sus perspectivas de una nueva constitución democrática, integradora, moderna y humanista.(Astudillo & Lucero, s.f.)

En marzo de 2022, la Superintendencia del Medio Ambiente (SMA) multó a la Minera Escondida Limitada con cerca de 6 millones USD por dañar recursos hídricos subterráneos en el Salar de Atacama, afectando a comunidades lickanantay. Posteriormente, el Consejo de Defensa del Estado amplió la demanda contra otras empresas mineras por daños similares. El expresidente Piñera adjudicó licitaciones para la explotación de litio sin consulta previa a comunidades indígenas, lo que provocó

acciones legales. La Corte Suprema anuló estas licitaciones por falta de especificidad geográfica y ausencia de consulta indígena, citando el Convenio 169 de la OIT. El gobierno de Gabriel Boric ha propuesto crear una empresa nacional de litio, generando debates por la falta de consideración de las comunidades indígenas. Similar situación ocurrió con la Política Nacional Minera 2050, que busca potenciar la minería del cobre y el litio como motor del desarrollo sostenible. Preocupa la falta de perspectiva de derechos humanos y de pueblos originarios en estas políticas, así como la ausencia de mecanismos efectivos de participación en su elaboración. Se espera que la actual administración revise y modifique estas medidas para incluir adecuadamente los derechos y perspectivas de los pueblos originarios en las decisiones sobre recursos naturales y desarrollo minero. (IWGIA, 2023)

Por último, no menos importante, el proceso de elaboración de una nueva constitución para Chile, iniciado en 2019 post estallido social, contó con una participación significativa de los pueblos originarios. Se incluyeron 17 representantes de escaños reservados a indígenas en la Convención Constitucional (CC), de un total de 155 convencionales electos, situación no evidenciada de tal magnitud en otros procesos constitucionales. La propuesta constitucional presentada en julio de 2022 incorporó cerca de 50 disposiciones relacionadas con los derechos colectivos e individuales de los pueblos originarios, abarcando aspectos como el reconocimiento de su preexistencia, el derecho a la libre determinación, autonomía, instituciones propias, participación, consulta, consentimiento libre, previo e informado, diversidad cultural, y la declaración de Chile como un Estado plurinacional e intercultural. Estas propuestas, alineadas con el derecho internacional y las tendencias del constitucionalismo latinoamericano, fueron objeto de fuertes críticas por parte de sectores conservadores. La campaña mediática en contra de la aprobación del texto se centró en su supuesto carácter indigenista y en la presunta "fragmentación del país" que podría causar la plurinacionalidad. Como resultado, la propuesta constitucional fue rechazada por el 62% de los votantes en el plebiscito de septiembre de 2022, evidenciando las tensiones y desafíos en torno a la inclusión de los derechos indígenas en la nueva constitución chilena. (IWGIA, 2023)

### 2.4.5 Situación Económica

La situación económica de los pueblos originarios en Chile presenta una diversidad de escenarios, como lo señala Astudillo y Lucero en IWGIA:

*“Los pueblos indígenas de Chile viven principalmente en áreas urbanas. Las regiones Metropolitana (30,1%), Araucanía (19,6%) y los lagos (13,1%) tienen la concentración más grande de población indígena. No obstante, a partir del año 2015, se consideró que el 24,7% se encuentran residiendo en áreas rurales.”*  
(Astudillo & Lucero, s.f.)

Esto debido a que la gran mayoría de los indígenas han emigrado desde las regiones del territorio chileno a lugares con mayor capacidad y disponibilidad de trabajo como es la región Metropolitana, donde vive un 30.1% de la población indígena que buscan posibilidades de trabajo y mejor nivel de vida, debido a las escasas oportunidades y grandes problemáticas que existen dentro de las zonas rurales. Esta situación se expresa claramente en la vida del pueblo mapuche, particularmente el mapuche Lafkenche. Este grupo ha destacado por sus esfuerzos en la protección de su economía en el territorio costero. Un ejemplo significativo de estas acciones fue reportado por Karina Vargas Hernández en IWGIA el 2 de mayo de 2024.

Según Vargas Hernández, el pueblo mapuche Lafkenche promovió la Ley de Espacios Costeros Marinos de Pueblos Originarios (Ecmpto) como respuesta a la creciente privatización del mar. Esta ley, que no consideraba los derechos y tradiciones de los pueblos costeros originarios, buscaba el reconocimiento y la protección de sus derechos territoriales sobre las zonas costeras y marítimas. (Vargas Hernández, 2024)

Cheuquenao, una pobladora indígena del pueblo mapuche Lafkenche, señala que la Ecmpto recibió un amplio respaldo, especialmente en las regiones al sur de la octava región de Chile. Actualmente, la mayoría de los habitantes de las zonas costeras están involucrados en procesos de solicitud de espacios marinos bajo esta ley.

En este contexto, las mujeres han asumido un papel fundamental en tres áreas clave:

1. Salud: Contribuyendo con sus conocimientos de medicina tradicional y prácticas de cuidado.
2. Espiritualidad: Manteniendo y transmitiendo las tradiciones espirituales relacionadas con el mar y la costa.

3. Mapuche kimche: Preservando y compartiendo la sabiduría ancestral mapuche, crucial para la gestión sostenible de estos espacios costeros.

La participación activa de las mujeres en estos aspectos ha sido vital para fortalecer la conexión de las comunidades con sus territorios marítimos y para la implementación efectiva de la ley Ecmpto, demostrando la importancia del rol femenino en la preservación de la cultura y economía mapuche Lafkenche.

#### **2.4.6 Situación Sociocultural**

El tema sociocultural de la vida de los pueblos originarios en Chile presenta una diversidad de escenarios que llega a ser preocupante, esto debido a distintos factores en el desarrollo cultural y social de cada pueblo, principalmente a su nivel de inclusión en la sociedad dominante.

Uno de los principales problemas que debemos estudiar es el caso de la dictadura cívico-militar en Chile durante 17 años, que no solo afectó a personas no indígenas, sino también a los indígenas, como lo publica IWGIA en sitio web con el título de *“Ñamnagiin Mew Ta Pūnon. Memorias de mujeres mapuche familiares de detenidos desaparecidos”*

*“La incertidumbre en torno al paradero de los desaparecidos y las condiciones en que se encuentran —con o sin vida— provocan un inmensurable dolor en las familias. En algunos casos, las familias mapuches tienen la convicción de que los espíritus de los desaparecidos están sufriendo bajo el agua, pues muchos de estos cuerpos fueron arrojados a los ríos y al mar. En este sentido, ante la ausencia provocada por una desaparición forzada, el duelo adquiere una dimensión cultural y profundamente política: mientras no aparezcan los cuerpos de los desaparecidos, mientras no exista una despedida funeraria y mientras no haya justicia, los espíritus siguen sufriendo y las familias siguen sin poder descansar.” (IWGIA, 2024)*

Esta cita evidencia el sentir de las mujeres y de todo el pueblo mapuche, y de los chilenos en general. Pero, es una muestra de un duelo no cumplido, de una pérdida que perdura en la conciencia de las personas, afecta a su visión sociocultural, su alma dolida, su cosmovisión y su vida en comunidad.

En este mismo contexto, el artículo de Karina Vargas Hernández, titulado *“Tejiendo redes entre mujeres originarias del mar: acción política cotidiana y resistencia desde los territorios”*, publicado en el sitio web IWGIA en el 2024 describe la situación de las mujeres indígenas, específicamente del pueblo Mapuche Williche, que trabaja en actividades relacionadas con el mar. Karina Vargas expresa:

Las mujeres indígenas del mar enfrentan desafíos únicos y a menudo no reconocidos. Ingrid Echevarria, del pueblo Mapuche Williche, señala que mientras los hombres reciben reconocimiento y apoyo para sus labores marítimas, las mujeres permanecen invisibles. Estas mujeres realizan un trabajo arduo y sacrificado: se levantan antes del amanecer, dejan a sus hijos dormidos, y salen a recolectar recursos marinos en condiciones climáticas difíciles. Luego, deben procesar lo recolectado y atender las necesidades del hogar. Muchas son jefas de hogar solteras, con poco o ningún apoyo de los padres de sus hijos. (Vargas Hernández, 2024).

En términos socioculturales, los territorios indígenas en Chile constituyen un espacio fundamental para la identidad cultural, como también para el crecimiento y desarrollo de cada pueblo indígena, dónde pueden hacer y reproducir sus prácticas ancestrales, su agricultura, su estilo de vida, su cultura, etc. Sin embargo, la ocupación, el derecho a propiedad y el uso de estos territorios enfrentan desafíos legales y políticos frente al estado.

Por último, pero no menos importante, tenemos que tomar en cuenta el analfabetismo en Chile, más aún en el caso específico de los pueblos originarios. Así la tasa de analfabetismo adulto indígena, según datos del censo de 2002, en Chile hay alrededor de medio millón de adultos que padecen esta afección, de los cuales el 10% son indígenas. Considerando que la población de este grupo étnico es pequeña en comparación con el resto del país, la tasa de analfabetismo que registran es muy alta (8,7%) y, en definitiva, equivale a más del doble de la tasa de analfabetismo que se presenta en otros grupos étnicos. no indígenas (4,1%). (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2012, pp 88) El analfabetismo está definido como la proporción de personas de 15 años o mayores de 15 años que no saben leer ni escribir en el idioma oficial del país, dejando aparte la cosmovisión y lenguas de los pueblos originarios. En el mismo documento se

puede evidenciar que *“Sin embargo, el indicador resulta útil en cualquier circunstancia, ya que refleja una situación de privación educativa en el pasado, y en esos términos, expresa una inequidad en el acceso a la educación formal como derecho universal”* (op cit ,pp 88). Esto significa que las personas analfabetas enfrentan una situación de discriminación, exclusión social y clasismo. En el caso de los pueblos originarios, ellos han sufrido el racismo que les impide acceder a la educación (que es un derecho universal). Para tener una visión objetiva, se observa en el cuadro número 12, en la página 88 del atlas sociodemográfico de los pueblos originarios de Chile, 2002. (ver anexo C)

#### **2.4.7 Situación Educacional**

La educación es un pilar fundamental para el desarrollo y el bienestar de cualquier sociedad. En el caso de los pueblos originarios en Chile la educación desempeña un papel crucial no solo en el fortalecimiento de sus capacidades y oportunidades, sino también en la preservación y promoción de sus culturas y lenguas ancestrales. A lo largo de los años, se han implementado diversas políticas y programas educativos con el objetivo de asegurar una educación inclusiva y equitativa para los estudiantes indígenas. Sin embargo, persisten desafíos significativos que requieren una atención continua y un enfoque integral para garantizar que todos los niños y jóvenes indígenas tengan acceso a una educación de calidad que respete y valore su identidad cultural.

El MINEDUC, a través de la Ley General de Educación (20.370) que establece en el párrafo 1 °, en el artículo 3: “i) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.” (Ley Chile - Ley 20370 - Biblioteca Del Congreso Nacional De Chile, 2009). Esta legislación del MINEDUC (2009), junto a la Ley Indígena (19.253) y el convenio 169 OIT, ha velado por la inclusión de los pueblos originarios que habitan territorio chileno. A raíz de ello, las líneas de trabajo establecidas en educación se orientan hacia una nueva política indígena con enfoque de sus derechos, en donde el principio de interculturalidad cobra relevancia y busca interiorizarse en la sociedad. En este marco, el MINEDUC ha implementado con la “Puesta en Marcha de La Reforma”, una Política de Interculturalidad para todos que reconoce la pluriculturalidad a lo largo de Chile. Hasta

ahora solo se ha podido trabajar con el pueblo mapuche, pero se está buscando realizar un trabajo transversal con los demás pueblos. Hoy, el desafío principal en esta materia está en asegurar su adecuada inclusión en el sistema escolar, transitando hacia el desarrollo de capacidades en la comunidad educativa para avanzar en la construcción de propuestas educativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural. Para alcanzar estos objetivos, orientados a la incorporación plena de saberes culturales y lingüísticos de los pueblos originarios, se promueve el desarrollo de prácticas pedagógicas y de gestión institucional intercultural a través de dos ejes de acción:

1. Educación Intercultural Bilingüe, con el objetivo que los pueblos originarios revitalicen y fortalezcan su lengua materna, así como otros aspectos culturales al interior de la escuela.
2. Interculturalidad para todos y todas, que pretende integrar la interculturalidad en aspectos fundamentales como leyes, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar, intercambio con la comunidad y el contexto sociocultural en el que se encuentra la escuela; y que va dirigido a toda la población, sin distinción de origen. (Ministerio de Educación, s.f.)

Estas declaraciones teóricas, políticas y legales han sido sólo intenciones manifestadas en documentos oficiales, pero en la práctica no han sido aplicadas. Las barreras sociales, las diferencias de clases sociales, las desigualdades y carencias socioeconómicas siempre han estado presentes en nuestra sociedad. Esto es más evidente en la vida de los pueblos originarios de Chile, donde están presentes tanto diferencias de clase social, étnicas, de género y la problemática urbano-rural.

El artículo “El techo de cristal educacional del pueblo mapuche” explica:

*“Según el informe “Pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes en la Universidad de Chile” (2018), en las universidades chilenas lo intercultural es, en los hechos, una realidad inexistente. Castro (2009), de hecho, habla del concepto de “inclusión negada”. Esto es: “estrategias de inclusión que, muchas veces, se las restringe tanto que no logran tener incidencia en el conjunto de la formación profesional ni en el desarrollo del conocimiento y de las disciplinas” (Castro, 2009: 47). Hay que reconocer, sin embargo, que esta situación de a*

*poco está cambiando y hoy más universidades tienen estudiantes y profesores indígenas [7].” (Sepúlveda, 2020)*

A pesar de los esfuerzos del Estado para implementar políticas y programas educativos inclusivos, persisten significativos desafíos en garantizar que estas medidas lleguen efectivamente a las comunidades indígenas. Es importante destacar que, aunque existen casos de personas indígenas que han accedido a niveles avanzados de educación, muchas veces esto no es resultado directo de las políticas inclusivas o de las oportunidades brindadas por el Estado. En muchos casos, estas personas han logrado superar barreras sistémicas gracias a esfuerzos individuales y/o comunitarios, en lugar de apoyos institucionales estructurados. Como se evidencia en el texto de Sepúlveda que expresa:

*“A pesar de que las personas indígenas han logrado, a través de la educación superior, una mayor probabilidad de experimentar movilidad ascendente, esto no implica que posean mayor igualdad de oportunidades. Como indica Bellei (2020), la importancia está no solo en el acceso a la educación, sino en el ejercicio de las oportunidades. En este sentido, Bellei define el derecho a la educación como “el reconocimiento y valoración de la diversidad de clases sociales, étnica, religiosa, de género, de nacionalidad, y el abandono de propuestas educacionales segregadoras y monoculturales”. Durante todo el proceso de movilidad social ascendente, es decir antes, durante y después de su experiencia educacional superior, las personas indígenas tienen que lidiar con diferentes obstáculos relacionados con clase social, etnicidad, situación económica, redes sociales, migración y discriminación, y que para la mayoría de la población chilena son invisibles. Por lo tanto, debido a las limitaciones estructurales en términos de movilidad social expuestas en esta columna, valdría la pena cuestionar los valores meritocráticos y de igualdad de oportunidades de la educación chilena.” (Sepúlveda, 2020)*

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el Estado debe garantizar el acceso a la educación a todos los grupos étnicos que conforman el país. La existencia de derechos colectivos de los pueblos originarios amplía la cuestión de la educación más allá del acceso e implica la necesidad de gestionar la educación y definir su contenido. En Chile, el seguimiento de este aspecto se puede realizar a través de encuestas de hogares, ya que el censo de población no incluye preguntas sobre la asistencia actual a instituciones educativas. El Gráfico 18 del Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas presenta indicadores de cobertura neta de educación preescolar,

primaria, secundaria y terciaria obtenidos a través de las encuestas CASEN de 1996, 2003 y 2006. En esta situación analizaremos la información correspondiente al año 2006, dónde se presenta una comparación de acceso al sistema escolar de personas indígenas y no indígenas. En educación preescolar la cobertura en personas no indígenas es del 37,1 % mientras que en las personas indígenas es del 34, 9%. En educación básica, las personas no indígenas es del 92,3 % mientras que en las personas indígenas es del 93,3%. En educación media, las personas no indígenas es del 71,8% mientras que en las personas indígenas es del 69, 8%. Finalmente en educación superior en personas no indígenas es del 28, 2% mientras que las personas indígenas es del 16,8%. Se muestra que en educación preescolar, básica y media no hay una brecha tan alta como se evidencia en educación superior.(Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2012, 116)

En conclusión, la escuela y la educación formal de Chile (y en Chile) en lo referente a cómo incorpora a las personas de los pueblos originarios (o indígenas) al sistema socioeconómico y cultural de la nación. Es decir, el fin u objetivo principal del sistema educativo es lograr la incorporación de los pueblos originarios a la vida nacional del país, respetando los derechos, las identidades, los principios y valores culturales, sociales, económicos, de los indígenas como pueblo o nación. Los problemas ideológicos, políticos, económicos y valóricos que esta situación presenta son graves y complejos. ¿Está Chile preparado para definirse como una sociedad plurinacional?

En este contexto, el sistema educacional formal de Chile tiene una dificultad mayor, un dilema o una contradicción que plantea: El sistema de educación formal de Chile ofrecido a los pueblos originarios chilenos, es una herramienta de “inclusión social”, de integración a la sociedad formal en igualdad de condiciones y derechos, de asimilación a la cultura dominante. O, por el contrario, el sistema formal de educación chileno es un instrumento social de desarrollo sociocultural para los pueblos originarios del país, dentro de un marco político y legal de equidad, participación, democracia y reconocimiento de su identidad como pueblo.

Como referencia para iniciar una reflexión sobre el tema, tenemos a la antropóloga chilena Aranza Fuenzalida Velasco, quien en su libro “Caleta de Pan de Azúcar. Un punto de vista en las trashumancias changas” (2022) dice:

*“[Es necesario]...Desenmascarar y desinstalar el tratamiento que la escuela y la educación formal de nuestro país han dado a estas culturas precolombinas...Aquí la autora hace un autopsia del racismo, el europeocentrismo y la ignorancia de gran parte de nuestros historiadores y pedagogos.” (Presentación del Libro, Ricardo Parvex, Le Monde Diplomatique, Julio 2024. Chile, pp 30)*

Las políticas inclusivas del Estado de Chile deberían considerar lo económico, lo social, lo educacional, lo político, los derechos humanos, lo cultural en general. Todo esto se encuentra condicionado por el marco legal que rige el país: Constitución de 1980. Hasta el día de hoy, las políticas gubernamentales de Chile, sin dudas apuntan más a mantener el sistema capitalista y neoliberal que a pensar en una sociedad más inclusiva y democrática para el presente siglo.

El dilema o contradicción básica pasa por resolver el tema de la propiedad de la tierra y los derechos de los pueblos originarios. (Pensamos en nosotros)

## **CAPÍTULO 3:**

### **3. Marco Metodológico**

#### **3.1 Enfoque Metodológico**

El enfoque de la investigación es cualitativo y comparativo. Según Sampieri, Fernández y Baptista (Sampieri et al., 2014, pp 7), la investigación cualitativa es ideal para comprender fenómenos complejos que han experimentado los pueblos originarios, explorando sus vivencias y el significado de acuerdo a su cosmovisión. Este enfoque es adecuado para analizar la integración de los pueblos originarios latinoamericanos, especialmente de Chile, al sistema de educación formal, ya que permite una comprensión profunda y detallada de las dinámicas involucradas, también en lo referente a integración, asimilación y/o neocolonialismo.

#### **3.2 Diseño de Investigación**

El diseño adoptado es comparativo y documental. Según Sampieri et al. (2014), el diseño comparativo es adecuado para identificar, describir y comparar políticas, economía, situaciones socioculturales, programas y prácticas educativas dirigidas a los pueblos originarios en diferentes países de América Latina. El diseño documental se centrará en la revisión y análisis de diversas fuentes secundarias, como documentos oficiales, estudios previos, literatura académica y artículos periodísticos.

#### **3.3 Tipo de investigación**

La investigación es de tipo exploratoria y descriptiva:

**1.Exploratoria:** Este tipo de investigación es idónea para profundizar en detalle temas poco abordados, como la incorporación de comunidades indígenas a la educación formal en Latinoamérica y Chile. Esta metodología ayuda a familiarizarse con fenómenos desconocidos y determinar áreas de interés para estudios posteriores, según indican Sampieri et al., 2014, página 91.

**2.Descriptiva:** La investigación descriptiva tiene un enfoque que nos permite proporcionar una descripción detallada y exacta sobre la situación actual de los pueblos originarios respecto a su inclusión y participación en el sistema educativo formal. Como señalan (Sampieri et al., 2014, página 92), facilita la exposición sistemática de las particularidades y de los componentes de los fenómenos analizados.

### **3.4 Técnicas de recolección de datos**

Para alcanzar los objetivos propuestos, se utilizarán las siguientes técnicas de investigación cualitativa:

#### **3.4.1 Revisión documental y bibliográfica:**

Se realizará una revisión exhaustiva de la literatura existente, documentos históricos, estudios previos y legislación relevante para definir los conceptos claves de educación, sistema educativo, formas de educación, integración (sociocultural), pueblos originarios. (Abercrombie et al., 1998; Sampieri et al., 2014).

#### **3.4.2 Análisis de estudios de caso:**

Se seleccionarán casos específicos de comunidades originarias en diferentes países latinoamericanos (México, Brasil, Bolivia, Argentina y, con especial énfasis, Chile,) para analizar en profundidad sus procesos de integración y los desafíos que enfrentan. Según Stake (1995) el análisis de estudios de caso permite explorar fenómenos en contextos específicos, proporcionando una mejor comprensión.

### **3.5 Contexto y Muestra**

#### **3.5.1 Contexto**

La investigación se centrará en el sistema educativo de Chile Continental y lo comparará con otros países de América Latina (México, Brasil, Bolivia, Argentina y Chile,). Se explorará cómo cada país ha abordado la educación de sus pueblos originarios y qué políticas y prácticas han implementado para su integración.

### **3.5.2 Muestra**

La muestra incluirá documentos oficiales, estudios previos, informes de organismos internacionales y literatura académica que aborden la situación socioeconómica, cultural, legal y educacional de los pueblos originarios en los países seleccionados.

## **CAPÍTULO 4:**

### **4. Discusión**

En América Latina la educación formal para los pueblos originarios presenta una gran complejidad debido a la diversidad cultural y lingüística de la región. México, Argentina, Brasil y Bolivia son ejemplos representativos de cómo se aborda la educación en contextos pluriculturales y multiétnicos, cada uno con sus propios desafíos y avances.

México se caracteriza por su gran diversidad cultural, con más de 23 millones de personas que se autoidentifican como indígenas, representando el 19.4% de la población total. A pesar de los esfuerzos para reconocer y preservar esta riqueza cultural, las comunidades indígenas enfrentan desafíos significativos en términos de desarrollo socioeconómico y acceso a la educación. Aunque la Constitución reconoce la composición pluricultural del país y el INEGI reporta una alta participación económica entre los hablantes de lenguas indígenas, en la sociedad mexicana persisten disparidades notables en el nivel de escolaridad entre indígenas y no indígenas.

Argentina tiene una población de aproximadamente 46.234.830 habitantes, con un 2.9% de la población que se reconoce como indígena o descendiente de pueblos originarios, lo que equivale a 1.306.730 personas. El Estado argentino reconoce legalmente a 58 pueblos originarios, siendo los más numerosos los Mapuche, Guaraní, Diaguita, Qom/Toba, Kolla, Wichi y Quechua. La situación socioeconómica de estos pueblos es preocupante, con desigualdades significativas en infraestructura sanitaria y educativa, diferencias exacerbadas por prácticas extractivistas y la falta de políticas de salud adecuadas. A pesar de la normativa interna que reconoce y garantiza los derechos de los pueblos originarios, incluyendo la educación bilingüe e intercultural, las deficiencias materiales y la exclusión social siguen siendo obstáculos importantes. La Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.6064 de 2006 reconoce oficialmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como parte integral del sistema educativo nacional, pero su implementación enfrenta dificultades debido a la tradición homogeneizante del sistema educativo.

Brasil tiene una población de 203.063.000 personas, de las cuales 1.693.535 se declaran indígenas, lo que representa el 0.83% de la población. Estos pueblos están distribuidos en 305 grupos étnicos y hablan alrededor de 274 lenguas indígenas. La tierra es fundamental para la identidad y supervivencia de los pueblos originarios brasileños, quienes han enfrentado desplazamientos violentos debido a intereses económicos contrapuestos. Las condiciones de vida en territorios reducidos y empobrecidos han llevado a una crisis de salud y nutrición. A pesar de la diversidad cultural, la presión de la deforestación, la minería y otros desarrollos económicos amenaza las tradiciones y modos de vida de estos pueblos. Políticamente, los derechos de los pueblos originarios han sido vulnerados, especialmente durante el gobierno de Jair Bolsonaro, quien adoptó políticas que contradecían la Constitución brasileña. En el ámbito educativo, la Constitución garantiza la enseñanza en lenguas maternas y métodos propios de aprendizaje para las comunidades indígenas, pero la implementación de estos derechos enfrenta desafíos significativos.

Bolivia destaca por su reconocimiento constitucional como un Estado plurinacional, donde el 48% de la población es de origen indígena. La educación intercultural bilingüe es un pilar fundamental en el sistema educativo boliviano, que busca preservar y transmitir los conocimientos tradicionales de las comunidades indígenas. A pesar de estos avances, la situación socioeconómica de los pueblos originarios sigue siendo precaria, con una representación desproporcionada en las estadísticas de pobreza. Eventos como los incendios de la Chiquitanía en 2019 y las tensiones políticas recientes evidencian las complejidades que enfrenta el país en la integración efectiva de sus diversas nacionalidades. La Constitución de Bolivia reconoce los derechos de los pueblos originarios a la educación bilingüe e intercultural y asegura su participación en la gestión de sus recursos naturales y en la vida democrática del país. Sin embargo, la implementación de estos derechos sigue enfrentando barreras, principalmente debido a la falta de recursos y la desigualdad socioeconómica.

La educación formal en México, Argentina, Brasil y Bolivia muestran un esfuerzo continuo por equilibrar la preservación de la identidad cultural y la inclusión socioeconómica de los pueblos originarios. A pesar de los marcos legales y las políticas

educativas progresistas, persisten desafíos significativos que requieren una atención constante y medidas concretas para garantizar una integración real equitativa y democrática para los pueblos originarios que habitan en estos países. La situación en Argentina y Brasil, en particular, muestra que la realidad de los pueblos originarios está más alineada con el neocolonialismo debido a la marginalización y las condiciones de pobreza extrema que enfrentan, a pesar de los reconocimientos formales de sus derechos. Bolivia, con su enfoque plurinacional, ha avanzado en la integración educativa, pero sigue enfrentando desafíos socioeconómicos y políticos complejos, principalmente inestabilidades sociopolíticas y amenazas de neocolonialismo.

En el caso de Chile la educación es una parte esencial del progreso y del bienestar de cualquier sociedad, y más en el caso de la nuestra. La educación es fundamental para los pueblos originarios de Chile, no solo para mejorar sus habilidades y posibilidades, sino también para preservar y promover sus culturas y lenguas ancestrales dentro de una sociedad democrática.

Esto es lo que pensamos nosotros desde la mirada de la educación hacia la enseñanza de la cultura y lengua de los pueblos originarios, tal como dice Bengoa en su libro titulado “La emergencia indígena en América Latina” en su apartado “*Una cultura de la multiculturalidad*” que señala: “*Durante 1995 junto a un grupo de alumnos de antropología realizamos un estudio consultado a 300 familias de la minoría mapuche del sur de Chile, acerca de sus preferencia en educación. Un 70% señaló que quería para sus hijos una educación bilingüe*” (Bengoa, 2000, pp 300). Esto nos da un ejemplo que desde el final del siglo XX en el territorio chileno el pueblo mapuche demuestra su descontento de que en los establecimientos educacionales no se enseñe el valor y la enseñanza de la lengua mapuche. Pero también, existe un porcentaje de 30% que quiere solamente una educación castellanizada, es decir, una educación en que solamente los indígenas hablen la lengua oficial del país, lo que nos genera un quiebre, dado que Bengoa mismo señala: “*Ellos veían peligro de discriminación cultural si sus hijos eran educados en ambos idiomas, pensaban que los iban a poner en condiciones desventajosas con el resto de los niños chilenos*” (Bengoa, 2000, pp 300)

Esto significa reconocer que en Chile hayan dos posiciones que están constantemente enfrentadas, una donde los padres de hijos indígenas quiere una educación con más posibilidades y oportunidades para sus hijos, donde exista dentro del currículum nacional una asignatura especializada para dar más oportunidades y preservar la cultura, y su lengua ancestral. Cómo sería el caso de la actual asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales que viene a reemplazar la asignatura de Lengua Indígena y la otra postura que simplemente quiere una educación formal castellanizada.

Como estudiantes de pedagogía general básica sostenemos lo que señala Bengoa: *“que la educación escolar debe enseñar a los niños los conocimientos universales – lectura, escritura, matemáticas, etc.-- y que la propia cultura, lengua, religiosidad, espiritualidad, etc., debe ser socializada en el seno de la familia y la comunidad.”* (Bengoa, 2000, pp 31), pero de la misma manera que sostenemos lo dicho por Bengoa, nos surge una pregunta ¿Cómo futuros docentes no tenemos también que enseñar lo que corresponde a la cultura, la religiosidad, la lengua y espiritualidad de nuestro país? Nos preguntamos esto porque al ser parte de la comunidad también tenemos el deber de enseñar adecuadamente lo que es la cultura, la religiosidad, la lengua y espiritualidad, esto porque somos parte de la sociedad. Por el contrario, en la otra perspectiva si la educación formal y sistemática de las escuelas estatales no incorpora los contenidos culturales de la minoría, ésta se verá debilitada y perderá si la cultura se reduce al ámbito familiar. La lengua y la mayor parte de los componentes culturales fundamentales de un grupo social minoritario se han perdido en una o dos generaciones, según muchos estudios empíricos. La discusión es complicada y crucial para el futuro de las minorías. (Bengoa, 2000)

En lo que respecta a la educación indígena la podemos analizar desde la perspectiva que nos muestra Bengoa en el 2000, donde la discriminación en la educación de los pueblos originarios es un tema complejo que va más allá de la exclusión formal del sistema educativo. La Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza de 1960 define la discriminación como cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en diversos factores, incluyendo la raza y el origen étnico, que afecte la igualdad de trato en la educación. Sin embargo, la realidad muestra

que la discriminación persiste de formas más sutiles, como la "discriminación cultural" (Bengoa, 2000). Este fenómeno se manifiesta cuando los contenidos educativos no incluyen o menosprecian las culturas minoritarias, perpetuando la dualidad "civilización y barbarie".

En el contexto chileno, específicamente en relación con el pueblo mapuche, Bengoa destaca una división significativa en las preferencias educativas. Un 70% de las familias mapuche consultadas desea una educación bilingüe para sus hijos, reflejando un fuerte deseo de preservar su lengua y cultura. No obstante, el 30% restante prefiere una educación castellanizada, temiendo que el bilingüismo pueda resultar en desventajas y discriminación. Esta división ilustra la tensión entre la preservación cultural y la integración socioeconómica.

Además, surgen debates sobre si la educación en lenguas minoritarias podría conducir a una menor calidad educativa, poniendo a los niños de minorías en desventaja. Algunos técnicos educacionales argumentan en esta línea, promoviendo indirectamente una asimilación al sistema educativo dominante. Esta postura contrasta con los esfuerzos del estado chileno por implementar un enfoque que intenta equilibrar la integración con el respeto a la diversidad cultural.

Estos desafíos han llevado a que muchos estados, incluido Chile, tarden en desarrollar políticas educativas verdaderamente inclusivas, y a que muchas minorías no puedan ejercer plenamente su derecho a una educación culturalmente pertinente. La situación evidencia la necesidad de una discusión más amplia y profunda sobre cómo lograr una verdadera igualdad y calidad educativa para los pueblos originarios, que no resulte en desventajas para los estudiantes indígenas, sino que promueva tanto la preservación cultural como la igualdad de oportunidades educativas.

¿Qué plantea el gobierno/estado de Chile sobre la educación para los pueblos originarios?

El Estado de Chile ha desarrollado una serie de políticas y normativas orientadas a la inclusión de los pueblos originarios en el sistema educativo formal. Estas iniciativas se

enmarcan en el reconocimiento de la diversidad cultural y el respeto por los derechos de los pueblos originarios. A continuación, se destacan algunos aspectos clave:

- 1) Reconocimiento Constitucional y Legal: Chile ha avanzado en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, aunque no cuenta con una constitución que los reconozca explícitamente como pueblos originarios con derechos colectivos. Sin embargo, ha ratificado el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que reconoce los derechos de los pueblos originarios, incluyendo su derecho a la educación en sus propias lenguas y culturas.
- 2) Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB): El Ministerio de Educación de Chile ha implementado el PEIB, que busca promover la integración de contenidos culturales y lingüísticos indígenas en el currículo escolar. Este programa se enfoca en la preservación y revitalización de las lenguas indígenas, así como en la promoción del conocimiento y respeto por las culturas originarias. (Ministerio de Educación, s.f.)
- 3) Subvenciones y Programas Especiales: Existen diversas subvenciones y programas destinados a apoyar la educación de estudiantes indígenas. Entre ellos se destacan becas especiales y programas de acompañamiento académico para garantizar la permanencia y éxito escolar de los estudiantes indígenas.
- 4) Políticas de Inclusión y Participación: El Estado ha establecido mecanismos de participación para las comunidades indígenas en la formulación de políticas educativas. Esto incluye consultas y mesas de trabajo donde se busca incorporar las visiones y necesidades de los pueblos originarios en el diseño de las políticas educativas.

¿Qué plantean los pueblos originarios sobre su incorporación a la educación formal?

Los pueblos originarios en Chile han articulado diversas demandas y propuestas en relación con la educación, las cuales reflejan sus aspiraciones de una educación que respete y promueva sus culturas, lenguas y formas de vida. Las principales propuestas o “demandas” de los pueblos originarios son:

- 1) Reconocimiento y Autonomía Educativa: Los pueblos originarios han abogado por un mayor reconocimiento de su autonomía educativa, lo que implica la posibilidad de gestionar sus propias instituciones educativas y diseñar currículos que reflejen sus conocimientos, valores y prácticas culturales.
- 2) Educación Intercultural Bilingüe: Existe una demanda constante por la implementación efectiva de la educación intercultural bilingüe, que no solo incluya la enseñanza de las lenguas indígenas, sino que también integre contenidos educativos que reflejen las cosmovisiones y saberes de los pueblos originarios.
- 3) Participación en la Toma de Decisiones: Las comunidades indígenas han insistido en la necesidad de participar activamente en la formulación de políticas educativas. Esto incluye la exigencia de consultas previas y vinculantes en temas que afecten sus derechos educativos.
- 4) Recursos y Capacitación: Se demanda una mayor asignación de recursos para la educación indígena, incluyendo la capacitación y formación de docentes en educación intercultural bilingüe. Además, se solicita la elaboración de materiales educativos adecuados y pertinentes culturalmente.
- 5) Erradicación del Racismo y la Discriminación: Los pueblos originarios han denunciado prácticas de racismo y discriminación en el sistema educativo. En este sentido, han planteado la necesidad de políticas y programas que promuevan el respeto y la valoración de la diversidad cultural en todos los niveles del sistema educativo.

Mientras el Estado de Chile ha implementado diversas políticas y programas para la inclusión educativa de los pueblos originarios, las comunidades originarias continúan demandando una mayor autonomía, recursos y participación en la toma de decisiones. La educación intercultural bilingüe y el reconocimiento de sus derechos colectivos son ejes centrales en sus planteamientos, buscan una educación que respete y promueva sus culturas y lenguas en un marco de igualdad y no discriminación.

Propuesta de Chile en la constitución de 1980 y reformas sobre los pueblos originarios

La Constitución de 1980 y sus reformas posteriores han abordado de manera limitada la educación de los pueblos originarios en Chile.

Un artículo general sobre la educación en la constitución es el artículo 19 N° 10 que establece el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, lo que permite que cualquier persona o institución pueda establecer, organizar y mantener establecimientos educacionales.

Sin embargo, en la versión original de la Constitución de 1980, no se mencionan explícitamente los derechos educativos de los pueblos originarios ni su cultura y lengua. Hubo reformas posteriores como la Ley Indígena (19.253) de 1993, no es una reforma constitucional pero es una ley crucial en el reconocimiento de los pueblos originarios y establece la CONADI. La ley promueve la educación intercultural y el respeto a las lenguas y culturas indígenas. El artículo 32 de la ley establece que el Estado deberá promover y apoyar el desarrollo de programas y planes educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas, lenguas, y valores de los pueblos originarios. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2020)

Otra reforma constitucional se realizó en el año 2005, en el artículo 1° que introduce un reconocimiento más explícito de la diversidad cultural de la nación, señala que el Estado de Chile es unitario y promueve el desarrollo armónico y equitativo de las distintas regiones y comunidades del país. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2005)

Por otro lado tenemos los programas y políticas educativas como el PEIB implementado por el Ministerio de Educación, que busca promover una educación que respete y valore la diversidad cultural y variedad lingüística del país, proporcionando educación en lenguas indígenas y contenidos culturales relevantes.

Chile, ¿quiere plurinacionalidad?

Los resultados del Estudio de Opinión Pública: Pueblos Originarios y Nueva Constitución, realizado por el Centro de Estudios Interculturales e Indígenas (CIIR) en marzo de 2021, arrojan luz sobre las preferencias de los chilenos respecto a la definición constitucional del Estado en relación con los pueblos originarios.

Según los datos presentados en la página 10 del informe, la mayoría de los encuestados no se inclina por un modelo de Estado Plurinacional. Por el contrario, se observa una preferencia marcada por un enfoque multicultural en las tres veces que se encuestaron. Específicamente el 01 de marzo del 2022, el 53% de los participantes se mostró a favor de declarar a Chile como un "Estado Multicultural, donde en un mismo Estado conviven diferentes culturas". En contraste, la opción de un "Estado Plurinacional, donde en un mismo Estado conviven diferentes naciones dentro del mismo territorio" recibió el apoyo de sólo el 28% de los encuestados. Esta cifra, aunque significativa, queda considerablemente por debajo de la opción multicultural. Es importante notar que la alternativa de mantener a Chile como "un solo Estado-Nación, sin hacer distinciones" obtuvo el menor respaldo, con un 17% de las preferencias.

Estos hallazgos sugieren que, si bien existe un reconocimiento generalizado de la diversidad cultural en Chile, la mayoría de la población encuestada prefiere un modelo que enfatice la convivencia de diferentes culturas dentro de un marco estatal unitario, en lugar de reconocer múltiples naciones dentro del Estado.

Tal como plantea el historiador y antropólogo José Bengoa, nosotros consideramos que la educación general niega o simplemente no considera una identidad o cultura local en particular. Además que la cultura dominante durante el siglo XX no respetó la diversidad, sólo la tolera. Las tradiciones liberales europeas que han desarrollado el principio de tolerancia son sin duda positivas, pero no suficientes para los desafíos del complejo futuro del mundo cada vez más multicultural. La mayoría de los instrumentos políticos internacionales protegen la existencia de grupos minoritarios y defienden sus derechos para existir. Pero esto no se respeta en muchos países latinoamericanos mientras que la cultura política internacional que entiende y comprende que la educación es un valor consagrado para la especie humana y, por lo tanto, junto con la protección de la "diversidad étnica ", hace que la promoción sean una perspectiva de las acciones culturales. La ausencia de cultura multicultural puede causar innumerables brotes de xenofobia, racismo, fundamentalismo, empeoramiento del nacionalismo, malentendidos étnicos, violencia y guerra.

Finalmente, de tratar de clarificar la discusión y análisis de las situaciones concretas en que viven los pueblos originarios de las naciones que la tesis estudió, presentamos un cuadro sinóptico que muestra la realidad socioeconómica, política y cultural que viven las personas de nuestra América. *(Ver página siguiente)*

*Síntesis sinóptica de naciones y pueblos originarios*

| <b>Países</b>                                  | <b>México</b>  | <b>Argentina</b>  | <b>Brasil</b>  | <b>Bolivia</b>   | <b>Chile</b>   |
|--|--|---|--|--|--|
| <b>Nº de habitantes</b>                        | 23.2 millones de personas  | 46.234.830 de habitantes  | 203.063.000 personas   | 12.079.472 personas  | 17.574.003 habitantes  |
| <b>Nº de habitantes de pueblos originarios</b> | 19.4% se autodefine como originario  | 2.9% de la población total se identifica como indígena o descendiente de pueblos originarios. | 1.693.535 personas se declaran indígenas en todo el país, lo que equivale al 0,83% de la población,  | 41% del país mayor de 15 años es de origen indígena  | 12,8% de la población se considera perteneciente a algún pueblo indígena.  |
| <b>Nº de pueblos originarios</b>               | 68 pueblos originarios   | 58 pueblos originarios.   | 305 Pueblos originarios  | 36 pueblos originarios   | 9 pueblos originarios  |
| <b>Nº de Lenguas</b>                           | 11 familias lingüísticas   | 7 lenguas originarias   | 274 lenguas originarias  | 36 lenguas originarias   | 9 lenguas originarias  |
| <b>Situación económica</b>                     | 60.5 % de la población de 12 años y más, hablante de lengua indígena declaró ser económicamente activa   | Profundas desigualdades socioeconómicas   | Principio básico es que la tierra es fundamental para la identidad, cultura y supervivencia de los pueblos indígenas brasileños, quienes han enfrentado desplazamientos violentos de sus territorios debido a intereses económicos contrapuestos | Los pueblos indígenas representan aproximadamente el 44% de la población total, pero constituyen el 75% de quienes se encuentran en condición de pobreza multidimensional. | Mayor tasa de pobreza entre la población indígena comparada con la no indígena.  |
| <b>Situación social-política</b>               | País pluricultural Oportunidad para políticas públicas relacionadas con la integración de los pueblos originarios a la vida sociocultural del país continuarán su desarrollo |   | Persecución y criminalización de los líderes indígenas   | Estado plurinacional.  | Conflictos por el uso y propiedad de las tierras y recursos naturales. Existe una brecha significativa en el acceso a la educación superior: 28,2% para no indígenas vs 16,8% para indígenas. La tasa de analfabetismo en adultos indígenas es más del doble que la de los no indígenas. |

## CAPÍTULO 5:

### 5. Conclusión

Primero, el tema de integración de los pueblos originarios a las sociedades tradicionales, capitalistas y eurocéntricas formales es un desafío actual y no resuelto. La construcción de un estado plurinacional como el propuesto, pensado y en construcción en países como Bolivia, Ecuador, tal vez Perú continuarán siendo un sueño. En los casos de Chile, Argentina, Brasil o México nos encontramos muy alejados de una pluralidad nacional, y más bien el proceso de “integración” se orienta hacia construir una sociedad capitalista desarrollada y democrática.

Segundo, para los pueblos originarios entendemos que su posición política, cultural, social y educacional está claramente definida: ellos reclaman su derecho a “independencia” socioeconómica y cultural. Hasta donde logramos conocer sus planteamientos actuales, no están en la postura “independentista”. Tal vez en las excepciones de México (Chiapas y el llamado comandante Marcos) y la de Chile (Mapuche y su lucha centenaria).

Tercero, el tema del derecho a la vida social en igualdad de condiciones, el reconocimiento y respeto a la independencia de la vida sociocultural de cada pueblo indígena pasa por la resolución de un problema clave: el reconocimiento de los derechos de la propiedad de la tierra de los pueblos originarios. Su grito de vida, su definición de pueblo libre, su identidad y su futuro como pueblo está vinculado al respeto de la propiedad de la tierra, tal como los Ava guaraníes de Argentina, en el artículo “Tierra o muerte: reclamo indígena en Buenos Aires”, dicen:

*“No renunciamos ni a un pedacito de tierra indígena. La empresa dice que es dueña de la tierra, pero no son dueños de nada. El pensamiento indígena señala que nadie es dueño de nada, sino que todos somos parte de todo Hoy vienen por nuestros bosques, nuestra agua, nuestra tierra.” (Sur y Sur, 2004)*

Cuarto, sobre el tema de la educación formal, la educación pública, la educación para y de los pueblos originarios en cada uno de los países de América Latina es un dilema vigente hasta hoy.

No vemos solución inmediata, ni a mediano plazo. El tema de la propiedad de la Tierra, de las riquezas naturales, del término de la sobreexplotación de los recursos naturales, de las desigualdades y la pobreza, del respeto a los derechos del ser humano y a la vida en la tierra demandan una educación de nuevo tipo.

Será el ser humano capaz, seremos los educadores capaces de contribuir a la construcción de un mundo nuevo y diferente. Todo pasa principalmente por la aceptación del otro, como alguien igual a ti, más allá de las odiosas diferencias de clases, étnicas, culturales, de género u otros.

Finalmente, junto con el antropólogo e historiador José Bengoa afirmamos:

*“A nuestro modo de ver el desafío es incorporar a la práctica de la educación, de las escuelas, de los medios de comunicación, en fin, de los agentes educativos el tema de la multiplicidad de las culturas y el respeto de las minorías. La educación se puede convertir en un importante espacio de “etnodiversidad”, un espacio de fomento de la “cultura de la multiculturalidad” entendida como la visión positiva y optimista de un mundo cada vez más intercomunicado, más globalizado, más interactivo culturalmente y donde diversidad cultural y étnica es cada vez más valorada como una de las principales riquezas de la humanidad.” (Bengoa, 2000)*

Quinto y último, pero no menos importante, una vez realizado el estudio sobre las condiciones de vida de los pueblos originarios en Chile y América Latina, y sus proyecciones en el presente siglo considerando la opción de incorporarse a sus respectivos países-naciones a través de la educación formal podemos, como equipo, concluir lo siguiente:

La situación o el problema de los pueblos originarios en América Latina y Chile es un dilema no resuelto, existe una contradicción entre la teoría (situación legal y reconocimiento de los pueblos, hecho resuelto en la mayoría de los países) y la práctica (reconocimiento y respeto a esos derechos y normativas, básicamente el derecho a la propiedad de la tierra).

El asunto relacionado con la “incorporación” de los pueblos originarios al sistema de educacional formal en cada uno de los países-naciones correspondientes es otro dilema a resolver. Pues, no tenemos respuesta definitiva de cómo integrarlos al sistema escolar sin “afectar” su condición de pueblo o nación independiente. Esto es asimilación,

integración o neocolonialismo. La tarea nuestra como educadores queda pendiente y en este tema-problema hay mucho más por hacer.

## Bibliografía

- Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1992). *Diccionario de sociología* (Tercera Edición ed.). Catedra.
- Amnistía Internacional. (2006, Agosto). *Los pueblos indígenas de Brasil: Tierras y vidas amenazadas*. Retrieved 06 27, 2024, from [https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/amr190272006e\\_s.pdf](https://www.amnesty.org/es/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/amr190272006e_s.pdf)
- Anaya, J. (2012, Julio 4). *La situación de los pueblos indígenas en Argentina*. IWGIA. Retrieved Junio 27, 2024, from [https://www.iwgia.org/images/publications/0587\\_ANAYA\\_Informe\\_final.pdf](https://www.iwgia.org/images/publications/0587_ANAYA_Informe_final.pdf)
- Articulación de los Pueblos Indígenas de Brasil. (2021). *Dossier internacional de denuncias de los Pueblos Indígenas de Brasil*. [https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE\\_es\\_v3web.pdf](https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE_es_v3web.pdf)
- Asamblea Constituyente. (2009, febrero 07). *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO*. Bolivia. Retrieved 06 27, 2024, from <http://www.gacetaoficialdebolivia.gob.bo/app/webroot/archivos/CONSTITUCION.pdf>
- ASAMBLEA LEGISLATIVA. (2016, Agosto 30). *ASAMBLEA LEGISLATIVA - REPUBLICA DE EL SALVADOR*
- 
- DECRETO N.* Observatorio Iberoamericano de Cultura. Retrieved May 19, 2024, from [https://oibc.oei.es/uploads/attachments/202/Ley\\_de\\_cultura\\_el\\_salvador.pdf](https://oibc.oei.es/uploads/attachments/202/Ley_de_cultura_el_salvador.pdf)
- Asamblea Nacional Constituyente. (1988). *Constitución de la República Federativa del Brasil*. Retrieved Junio 27, 2024, from [inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#tabMCCollapse-Indicadores](http://inegi.org.mx/app/areasgeograficas/#tabMCCollapse-Indicadores)
- Asamblea Nacional Constituyente. (1993, November 17). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Retrieved May 15, 2024, from <https://www.cijc.org/es/NuestrasConstituciones/GUATEMALA-Constitucion.pdf>
- Asamblea Nacional Constituyente. (2022, septiembre 28). *TEXTO CONSOLIDADO, CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA DE NICARAGUA*. Normas Jurídicas de Nicaragua. Retrieved 06 27, 2024, from <http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/09cf45d6fc893868062572650059911e/94bcaa76eb625bd062588e90054d69d>

ASTUDILLO, D., & LUCERO, M. J. (n.d.). *Chile*. IWGIA. Retrieved June 29, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile.html>

ASTUDILLO, D., & LUCERO, M. J. (n.d.). *Chile*. IWGIA. Retrieved June 30, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile.html>

Banco Mundial. (n.d.). Wikipedia. Retrieved May 20, 2024, from <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?end=2022&locations=HN&start=2021>

Banco Mundial. (2018, December 18). *El Panamá indígena encuentra su voz*. Banco Mundial. Retrieved July 3, 2024, from <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2018/12/18/el-panama-indigena-encuentra-su-voz>

Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios. (n.d.). *Indicadores Sociales | BDPI*. | BDPI. Retrieved May 15, 2024, from <https://bdpi.cultura.gob.pe/indicadores-sociales>

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Fondo de Cultura Económica.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (n.d.). *La Democracia y la Ciudadanía - Formación Cívica - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. BCN. Retrieved May 7, 2024, from [https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle\\_guia?h=10221.3/45673](https://www.bcn.cl/formacioncivica/detalle_guia?h=10221.3/45673)

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2005, 08 26). *Ley 20050 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Ley Chile. Retrieved July 16, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20050>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2020, October 17). *Ley Chile - Ley 19253 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. BCN. Retrieved July 16, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620&idParte=8639832&idVersion=2020-10-17>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (n.d.). Wikipedia. Retrieved May 28, 2024, from <https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/constitucion/hnd>

Cáceres, M., & Joglar, J. (2021). *Sobre Formación Cultural de los Profesores Básicos de Chile* (Departamento de Educación Básica, Universidad de Atacama). Copiapó, Atacama, Chile.

Cáceres Veliz, M. S., & Joglar Beltrán, J. B. (2021). *Sobre la formación socio-cultural de los profesores básicos de Chile*. Universidad de Atacama.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (1917, Febrero 7). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Cámara de Diputados. Retrieved May 12, 2024, from <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>

Carvajal-Jiménez, V., Cubillo-Jiménez, K. A., & Vargas-Morales, M. (2017, Agosto 25). Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural. *EDUCARE*, 21(3), 397-427. <https://doi.org/10.15359/ree.21-3.21>

Castellanos, J. (2023, August 9). *RECONOCEMOS Y ENALTECEMOS NUESTRA IDENTIDAD NACIONAL*. Congreso de la República de Guatemala.

Retrieved May 15, 2024, from [https://www.congreso.gob.gt/noticias\\_congreso/10158/2023/4#gsc.tab=0](https://www.congreso.gob.gt/noticias_congreso/10158/2023/4#gsc.tab=0)

Centroamérica. (2022, August 11). *¿Cuáles son los pueblos originarios de El Salvador y de Honduras?* Visit Centroamérica. Retrieved May 28, 2024, from <https://www.visitcentroamerica.com/sala-prensa/viajar/cultura/descubre-los-principales-pueblos-originarios-de-el-salvador-y-de-honduras/>

cepal. (2021). *caratula pueblos indigenas Intro*. cepal. Retrieved June 27, 2024, from [https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB\\_intro\\_indigenas\\_es.pdf](https://igualdad.cepal.org/sites/default/files/2022-02/DB_intro_indigenas_es.pdf)

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas de Chile*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/20d44285-623b-4eca-923d-caf3aafd45fd/content>

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (n.d.). *Pueblos y Comunidades Indígenas*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Retrieved May 12, 2024, from <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50067>

Congreso General Constituyente. (1995, Enero 3). *CONSTITUCION DE LA NACION ARGENTINA*. Argentina.gob.ar. Retrieved June 27, 2024, from [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/constitucion\\_de\\_la\\_nacion\\_argentina.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/constitucion_de_la_nacion_argentina.pdf)

Convención Nacional Constituyente. (1992, junio 20). Constitución de la República de Paraguay, 1992. In *CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL PARAGUAY*. Retrieved junio 27, 2024, from [https://www.bacn.gov.py/archivos/9580/CONSTITUCION\\_ORIGINAL\\_FIRMA DA.pdf](https://www.bacn.gov.py/archivos/9580/CONSTITUCION_ORIGINAL_FIRMA DA.pdf)

CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA. (1993, Octubre 5). *Ley 19253 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Ley Chile. Retrieved April 23, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

DATOSMACRO. (n.d.). *Bolivia: Economía y demografía 2024*. Datosmacro.com. Retrieved June 27, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/bolivia>

Datos Macro. (n.d.). *Brasil: Economía y demografía 2024*. Datosmacro.com. Retrieved June 25, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/brasil>

Datos Macros. (n.d.). *Costa Rica: Economía y demografía 2024*. Datosmacro.com. Retrieved June 27, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/costa-rica>

Datos Macros. (n.d.). *Ecuador: Economía y demografía 2024*. Datosmacro.com. Retrieved June 25, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/ecuador>

Dijk, T. A. v. (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Gedisa.

El Mercurio. (2024, 06 26). *El Mercurio*.

El Mercurio. (2024, Junio 28). *Caos en Bolivia*. *El Mercurio*.

*El Mundo Indígena 2023: Guatemala*. (2023, March 28). IWGIA. Retrieved May 15, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/guatemala/5092-mi-2023-guatemala.html>

*El Salvador: Economía y demografía 2024*. (n.d.). Datosmacro.com. Retrieved May 15, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/el-salvador>

Equipo Nacional de Conducción Indígenas. (n.d.). *Plan Nacional de Pueblos Indígenas*. Untitled. Retrieved May 19, 2024, from [https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/EL%20SALVADOR\\_Plan%20De%20Accion%20Nacional%20Depueblos%20Indigenas.pdf](https://adsdatabase.ohchr.org/IssueLibrary/EL%20SALVADOR_Plan%20De%20Accion%20Nacional%20Depueblos%20Indigenas.pdf)

Equipo periodístico de "HOY". (2024, March 14). El Censo 2022 registró en el país 58 pueblos indígenas y 53 lenguas ancestrales. *Hoy Día Córdoba*. <https://hoydia.com.ar/sociedad/el-censo-2022-registro-en-el-pais-58-pueblos-indigenas-y-53-lenguas-ancestrales/>

Equipo periodístico El Independiente. (2022, mayo 24). Con grandes desafíos, Paraguay avanza en la educación indígena. *El Independiente*. <https://independiente.com.py/con-grandes-desafios-paraguay-avanza-en-la-educacion-indigena/#:~:text=Seg%C3%BAn%20datos%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%C3%B3n%20y%20Ciencias,hasta%20la%20educaci%C3%B3n%20permanente%20para%20j%C3%AVenes%20y%20adultos.>

Fairchild, H. P. (1949). *Diccionario de sociología* (H. P. Fairchild, Ed.; Primera edición en español ed.). Fondo de Cultura Económica.

Fundación Heinrich Böll. (2021, February 16). *Nicaragua: escenarios sociales del contexto actual | Heinrich-Böll-Stiftung - Ciudad de México | México y el Caribe*. Fundación Heinrich Böll. Retrieved June 27, 2024, from <https://mx.boell.org/es/2021/02/16/nicaragua-escenarios-sociales-del-contexto-actual>

Fundación Teletón. (2023, July 6). Pueblos originarios de México: cultura y legado a favor de la inclusión - Teletón México. Retrieved May 12, 2024, from <https://teleton.org/pueblos-originarios-de-mexico/>

Gob.cl. (n.d.). *Nuestro País - Gob.cl*. Gobierno de Chile. Retrieved June 28, 2024, from <https://www.gob.cl/nuestro-pais/>

Granda Merchán, S. (2016, Octubre 16). Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos

Gutiérrez, R. (2021, February 26). *Ocho lenguas ancestrales en alerta roja en Ecuador*. SurySur. Retrieved June 11, 2024, from <https://www.surysur.net/ocho-lenguas-ancestrales-en-alerta-roja-en-ecuador/>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (P. Baptista Lucio, Ed.). McGraw-Hill Education.

INDEC. (n.d.). *Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina*. INDEC: Instituto Nacional de Estadística y Censos de la República Argentina. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-Tema-2-21-99>

INDEC. (n.d.). *Población de Argentina*. Argentina.gob.ar. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.argentina.gob.ar/pais/poblacion>

*Información General*. (n.d.). Territorio Indígena y Gobernanza. Retrieved May 28, 2024, from <https://www.territorioindigenaygobernanza.com/web/honduras/>

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). (2023, Agosto 7). *Censo 2022: Brasil alberga 1,69 millones de indígenas*. Agencia Brasil. Retrieved Junio

25, 2024, from <https://agenciabrasil.ebc.com.br/es/geral/noticia/2023-08/censo-2022-brasil-alberga-169-millones-de-indigenas#:~:text=El%20Censo%20Demogr%C3%A1fico%202022%20de%20Brasil%20mostr%C3%B3%20que,0%2C83%25%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%2C%20distribuida%20en%204.832%25>

Instituto Nacional de Estadística Chile[INE]. (n.d.). *Pueblos originarios por region sexo y edades quinquenales nacional*. Censo 2017.

Instituto Nacional de Estadística de Paraguay. (2021, February 10). *INE publica datos de población a nivel país y departamentos del año 2021*. INE Paraguay. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.ine.gov.py/news/news-contenido.php?cod-news=595>

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (n.d.). *México: Economía y demografía 2024*. Datosmacro.com. Retrieved May 12, 2024, from <https://datosmacro.expansion.com/paises/mexico>

Instituto Nacional de Estadística , Geografía e Informática. (2022, August 8). *COMUNICADO DE PRENSA NÚM. 430/22 8 DE AGOSTO DE 2022 PÁGINA 1/7 ESTADÍSTICAS A PROPÓSITO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LOS PUEBLO*. Inegi. Retrieved May 12, 2024, from [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_Pueblo\\_sInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_Pueblo_sInd22.pdf)

Instituto Nacional de Estadísticas - Chile [INE]. (2018). *SÍNTESIS DE RESULTADOS - CENSO 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2006, noviembre). *VIII Censo de Población y IV de Vivienda*. Retrieved 06 27, 2024, from <https://www.inide.gob.ni/docu/censos2005/VolPoblacion/Volumen%20Poblacion%201-4/Vol.I%20Poblacion-Caracteristicas%20Generales.pdf>

International Work Group for Indigenous Affairs. (2022, May 12). *El Mundo Indígena 2022: Paraguay*. IWGIA. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/paraguay/4795-el-mundo-ind%C3%ADgena-2022-paraguay.html>

IWGIA. (2023, March 27). *El Mundo Indígena 2023: Chile*. IWGIA. Retrieved June 30, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile/5080-mi-2023-chile.html>

IWGIA. (n.d.). *Chile*. IWGIA. Retrieved June 29, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile.html>

IWGIA. (2020, May 25). *El Mundo Indígena 2020: Bolivia*. IWGIA. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/bolivia/3736-mi-2020-bolivia.html>

IWGIA. (2021, March 18). *El Mundo Indígena 2021: Nicaragua*. IWGIA. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/nicaragua/4154-mi-2021-nicaragua.html>

IWGIA. (2021, March 18). *El Mundo Indígena 2021: Venezuela*. IWGIA. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/venezuela/4173-mi-2021-venezuela.html>

IWGIA. (2023, March 27). *El Mundo Indígena 2023: Chile*. IWGIA. Retrieved June 29, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile/5080-mi-2023-chile.html>

IWGIA. (2023, March 27). *El Mundo Indígena 2023: Colombia*. IWGIA. Retrieved May 21, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/colombia/5083-mi-2023-colombia.html>

IWGIA. (2023, March 27). *El Mundo Indígena 2023: Ecuador*. IWGIA. Retrieved June 11, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/ecuador/5086-mi-2023-ecuador.html>

IWGIA. (2023, March 28). *El Mundo Indígena 2023: Venezuela*. IWGIA. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/venezuela/5108-mi-2023-venezuela.html>

IWGIA. (2024, Junio 14). *Ñamnagün Mew Ta Pünon. Memorias de mujeres mapuche familiares de detenidos desaparecidos*. IWGIA.org. Retrieved Junio 30, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile/5532-%C3%B1amnag%C3%BCn%20mew-ta%20p%C3%BCnon-memorias-de-mujeres-mapuche-familiares-de-detenidos-desaparecidos%20.html>

Jimeno, M. (2017, July 21). *Los indígenas colombianos, hoy: su situación real, problemas y alternativas | La Red Cultural del Banco de la República*. Banrepcultural. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-33/los-indigenas-colombianos-hoy>

La Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores. (n.d.). *Honduras*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Retrieved May 20, 2024, from [https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/HONDURAS\\_FICHA%20PAIS.pdf](https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/HONDURAS_FICHA%20PAIS.pdf)

La Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores. (2023, October 18). *Guatemala*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Retrieved May 15, 2024, from [https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/GUATEMALA\\_FICHA%20PAIS.pdf](https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/GUATEMALA_FICHA%20PAIS.pdf)

Lasansky, P. (2024, April 12). *El Mundo Indígena 2024: Ecuador*. IWGIA. Retrieved June 5, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/ecuador/5483-mi-2024-ecuador.html>

Lasansky, P. (2024, April 12). *El Mundo Indígena 2024: Ecuador*. IWGIA. Retrieved June 5, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/ecuador/5483-mi-2024-ecuador.html>

Lasansky, P. (2024, April 12). *El Mundo Indígena 2024: Ecuador*. IWGIA. Retrieved June 5, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/ecuador/5483-mi-2024-ecuador.html>

Lasansky, P. (2024, April 12). *El Mundo Indígena 2024: Ecuador*. IWGIA. Retrieved June 11, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/ecuador/5483-mi-2024-ecuador.html>

*Ley Chile - Ley 20370 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. (2009, 09 12). BCN. Retrieved June 30, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>

Lipp, D. O. (2023, Noviembre 3). Los pueblos originarios de la Argentina. Principales problemáticas económicas, sanitarias, educacionales, territoriales y

ambientales en la Era Post-Covid. *Geográfica Digital*, 20(40). : <https://doi.org/10.30972/geo.20406996>

*Los programas de Prosperidad Social han atendido a 251.078 hombres y mujeres indígenas, en lo que va de 2022.* (2022, August 9). Prosperidad Social. Retrieved May 22, 2024, from <https://prosperidadsocial.gov.co/Noticias/los-programas-de-prosperidad-social-han-atendido-a-251-078-hombres-y-mujeres-indigenas-en-lo-que-va-de-2022/>

Lucero, K. (2020, Agosto 30). Las desigualdades sociales y económicas se perpetúan en la población indígena Para hacer uso de este contenido cite la fuente y haga un enlace a la nota original en [revistagestion.ec](http://revistagestion.ec): <https://revistagestion.ec/sociedad-analisis/las-desigualdades-sociales->. *Última Noticia*. <https://revistagestion.ec/sociedad-analisis/las-desigualdades-sociales-y-economicas-se-perpetuan-en-la-poblacion-indigena>

Ministerio de Bienes Nacionales. (n.d.). *¿Qué es el Convenio N° 169 de la OIT? - Ministerio de Bienes Nacionales*. Bienes Nacionales. Retrieved June 30, 2024, from [https://www.bienesnacionales.cl/?page\\_id=23429](https://www.bienesnacionales.cl/?page_id=23429)

Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego. (n.d.). Perfil ambiental del Perú. Retrieved May 15, 2024, from <https://www.midagri.gob.pe/portal/datero/60-sector-agrario/introduccion/343-perfil-ambiental-del-peru#page>

Ministerio de Educación. (n.d.). *El MINEDU y las políticas educativas nacionales 2024*. Retrieved Junio 27, 2024, from <https://minedu-gob-pe.org/minedu/politicas-educativas-nacionales/>

Ministerio de Educación. (n.d.). *Institucionalidad – Portal de Educación Intercultural*. Educación Intercultural. Retrieved June 30, 2024, from <https://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>

Ministerio de Educación. (n.d.). *Portal de Educación Intercultural*. Educación Intercultural. Retrieved July 16, 2024, from <https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural/>

Ministerio de Educacion. (2003, MAYO 22). *Ley 19876 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Ley Chile. Retrieved April 17, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>

Ministerio de Educación. (2009, Diciembre 16). *Ley Chile - Decreto con Fuerza de Ley 2 (02-jul-2010) M. de Educación - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. BCN. Retrieved April 17, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

Ministerio de Educación Nacional. (2022, Noviembre). “PLAN NACIONAL PARA PUEBLOS INDÍGENAS. In “PROGRAMA PARA LA MEJORA DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL SECUNDARIO Y SUPERIOR”. Retrieved Junio 27, 2024, from [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/08/pnpi\\_nov\\_2022\\_v.\\_final.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/08/pnpi_nov_2022_v._final.pdf)

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (n.d.). *Normatividad Básica para Etnoeducación -*. Ministerio de Educación Nacional. Retrieved June 24, 2024, from <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>

Ministerio de los pueblos indígenas. (2024, April 19). *Ministério dos Povos Indígenas: a concretização da presença indígena no Estado brasileiro — Ministério dos Povos Indígenas*. Governo Federal. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.gov.br/povosindigenas/pt-br/assuntos/noticias/2024/04/ministerio-de-s-povos-indigenas-a-concretizacao-da-presenca-indigena-no-estado-brasileiro>

MINISTERIO DE PLANIFICACION Y COOPERACION. (1993, Octubre 5). *Ley 19253 - Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Ley Chile. Retrieved June 29, 2024, from <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

Ministerio de Salud. (n.d.). Wikipedia. Retrieved May 15, 2024, from <https://www.gob.pe/institucion/minsa/pages/15251-quienes-son-los-pueblos-indigenas>

Naciones Unidas. (2021, October 7). *La pobreza multidimensional es un problema más étnico que geográfico*. UN News. Retrieved June 27, 2024, from <https://news.un.org/es/story/2021/10/1498002>

Naciones Unidas Paraguay. (2023, March 30). *Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Paraguay*. Naciones Unidas en Paraguay. Retrieved June 25, 2024, from <https://paraguay.un.org/es/225709-desarrollo-de-los-pueblos-ind%C3%ADgenas-del-paraguay>

Navegador Indígena. (n.d.). *Brasil | Navegador Indígena*. Indigenous Navigator. Retrieved June 25, 2024, from <https://indigenousnavigator.org/es/brasil>

OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA. (n.d.). *Argentina, república de Argentina* [Ficha]. Dirección General de Comunicación, Diplomacia Pública y Redes. Retrieved Junio 27, 2024, from [https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ARGENTINA\\_FICHA%20PAIS.pdf](https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/ARGENTINA_FICHA%20PAIS.pdf)

OFICINA DE INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA. (n.d.). *Panamá República de Panamá*. Dirección General de Comunicación, Diplomacia Pública y Redes. Retrieved Junio 27, 2024, from [https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/PANAMA\\_FICHA%20PAIS.pdf](https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/PANAMA_FICHA%20PAIS.pdf)

Osorio-Calvo, C. A. (2021, Abril). De las prácticas de educación indígena en el Ecuador a la noción de interculturalidad. <https://doi.org/10.21500/16578031.6086>

OVE. (2022, Mayo 2). *Educación Indígena Venezolana*. Otras voces de la educación. Retrieved Junio 25, 2024, from <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/tag/educacion-indigena-venezolana>

Paraguay.com. (2014, January 23). Un 76 por ciento de los nativos sufre pobreza extrema. *Paraguay.com*. <https://www.paraguay.com/nacionales/un-76-por-ciento-de-los-nativos-sufre-pobreza-extrema-101070>

Parvex, R. (2024, julio 30). Caleta Pan de Azúcar un punto de mira en la transhumancia changa. *La Monde diplomatique*, 30.

POBLACIÓN INDÍGENA. (2019, septiembre 16). DANE. Retrieved May 22, 2024, from <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (n.d.). Wikipedia. Retrieved May 28, 2024, from

<https://infosegura.org/noticias/poblaciones-indigenas-gestion-de-informacion-seguridad-ciudadana>

Programa Regional de Seguridad Alimentaria para Centroamérica (PRESANCA II), Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), los Programas Especiales para la Seguridad Alimentaria (PESA), & Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2011, Diciembre). *Centroamérica en Cifras Datos de Seguridad Alimentaria Nutricional y Agricultura Familiar*. Retrieved Julio 01, 2024, from [https://www.fao.org/fileadmin/user\\_upload/AGRO\\_Noticias/docs/CentroAm%203%20A9ricaEnCifras.pdf](https://www.fao.org/fileadmin/user_upload/AGRO_Noticias/docs/CentroAm%203%20A9ricaEnCifras.pdf)

Quiñones Martínez, M., Poblete Bravo, C., & Muñoz Sereño, E. (2020). *Historia, geografía y ciencias sociales: texto del estudiante. 2° básico*. Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones.

Redacción MPC. (2023, November 28). *Los Pueblos Indígenas en el Plan Nacional de Desarrollo (Cartilla MPC) - mpcindigena*. Mesa Permanente de Concertación. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.mpcindigena.org/cartilla-plan-nacional-de-desarrollo/>

Republica del Ecuador. (2008, October 20). CONSTITUCION DE LA REPUBLICA DEL ECUADOR 2008. Retrieved June 11, 2024, from <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-06/CONSTITUCION%202008.pdf>

Riquelme Vásquez, N., Muñoz Sereño, E., & Vásquez Bravo, D. (2023). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2° Básico*. SM. <file:///C:/Users/renat/Downloads/HISSM24E2B.pdf>

Rojas, J. (2024, abril). *Los pueblos Indígenas y sus Comunidades en Chile - Reconocimiento y distribución geográfica*. BCN. Retrieved June 30, 2024, from [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/35903/1/Los\\_pueblos\\_Indigenas\\_y\\_sus\\_Comunidades\\_en\\_Chile.\\_Reconocimiento\\_y\\_distribucion\\_geografica.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/35903/1/Los_pueblos_Indigenas_y_sus_Comunidades_en_Chile._Reconocimiento_y_distribucion_geografica.pdf)

Rojas, R., Ramírez Pinto, E., Barahona, A., & Cárdenas, H. (2001, Febrero). *Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas*. Retrieved May 28, 2024, from <https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2009/34-Esp%20Ind%20HON%20negros.pdf>

Rojas, S. (2022, May 9). *El Mundo Indígena: Costa Rica*. IWGIA. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/costa-rica/4785-mi-2022-costa-rica.html>

Rojas, S. (2022, May 9). *El Mundo Indígena: Costa Rica*. IWGIA. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/costa-rica/4785-mi-2022-costa-rica.html>

Rojas Castillo, J. (2023, Octubre). *Los pueblos indígenas de Panamá y su relación con el Estado*. BCN. Retrieved Junio 27, 2024, from [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/35435/1/Los\\_pueblos\\_indigenas\\_de\\_Panama\\_y\\_su\\_relacion\\_con\\_el\\_Estado.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/35435/1/Los_pueblos_indigenas_de_Panama_y_su_relacion_con_el_Estado.pdf)

RUIZ, V. (n.d.). *Guatemala*. IWGIA. Retrieved May 15, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/guatemala.html>

*Salvat básico: diccionario enciclopédico* (vigésima edición ed., Vol. Tomo VI). (1960). Salvat.

Sánchez Duarte, E. (2008, Enero- Diciembre). La educación Indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria. (40), 23. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/tdna/article/download/7800/8727/0>

Sepúlveda, D. (2020, October 1). *El techo de cristal educacional del pueblo mapuche*. - CIPER Chile. Retrieved June 30, 2024, from <https://www.ciperchile.cl/2020/10/01/el-techo-de-cristal-educacional-del-pueblo-mapuche/>

Silva Lazo, C. (2024, Julio 8). *Argentina de Milei lleva la pobreza al 54,6% en el primer trimestre de 2024*. adnradio.cl. Retrieved Julio 9, 2024, from <https://www.adnradio.cl/2024/07/08/argentina-de-milei-lleva-la-pobreza-al-546-e-n-el-primer-trimestre-de-2024/>

Sposob, G. (n.d.). *Venezuela: historia, población, símbolos y características*. Enciclopedia Humanidades. Retrieved June 24, 2024, from <https://humanidades.com/venezuela/#ixzz8cwWq8i6E>

Stake, R. E. (1999). *Investigación como Estudio de caso* (Segunda edición ed.). Ediciones Morata. <https://proyectoacademico.com/wp-content/uploads/2024/01/Investigacion-con-e-studios-de-caso-Stake.pdf>

Sur y Sur. (2004, mayo 06). Tierra o muerte: reclamo indígena en Buenos Aires. *Sur* y *Sur*. <https://www.surysur.net/tierra-o-muerte-reclamo-indigena-en-buenos-aires/>

Sur y Sur. (2024, julio 15). Boluarte, Fujimori, la Iglesia, elecciones 2026, y la sorpresiva de Castillo. *Sur* y *Sur*. <https://www.surysur.net/boluarte-fujimori-la-iglesia-elecciones-2026-y-la-sorpresiva-defensa-de-castillo/>

SUTEP. (2021). *Política Pública Educativa Alternativa, Perú: 2021-2030*. Retrieved Junio 27, 2024, from [https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/version\\_digital\\_alta\\_documento\\_politica\\_educativa\\_peru\\_version\\_digital.pdf#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fwww.e](https://www.ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/version_digital_alta_documento_politica_educativa_peru_version_digital.pdf#:~:text=URL%3A%20https%3A%2F%2Fwww.e)

Unicef. (n.d.). *La educación intercultural bilingüe en Perú*. UNICEF. Retrieved June 27, 2024, from <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-peru>

UNICEF Argentina. (2011). *Situación Socioeducativa de niños, niñas y Adolescentes de Comunidades Mapuches y Kollas: Los pueblos indígenas en Argentina y el derecho a la Educación*. United Nations Children's Fund, The (UNICEF).

Uniceff. (n.d.). *La educación intercultural bilingüe en Venezuela*. UNICEF. Retrieved June 25, 2024, from <https://www.unicef.org/lac/la-educacion-intercultural-bilingue-eib-en-venezuela>

Unión Europea. (n.d.). *Colombia*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. Retrieved May 21, 2024, from

[https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/COLOMBIA\\_FICHA%20PAIS.pdf](https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/COLOMBIA_FICHA%20PAIS.pdf)  
VARGAS HERNÁNDEZ, K. (2024, Mayo 2). *Tejiendo redes entre mujeres originarias del mar: acción política cotidiana y resistencia desde los territorios*. IWGIA.org. Retrieved Junio 30, 2024, from <https://www.iwgia.org/es/chile/5499-tejiendo-redes-entre-mujeres-originarias-del-mar-acci%C3%B3n-pol%C3%ADtica-cotidiana-y-resistencia-desde-los-territorios.html>

## **Anexo**

### **Anexo A**

#### **La situación de Guatemala**

Guatemala tiene una población de alrededor de 17,357,886 habitantes (según otras fuentes, 18.1 millones). Su capital es Ciudad de Guatemala. Entre otras ciudades importantes se encuentran Quetzaltenango, Mixco, Villanueva, Retalhuleu, Escuintla, Antigua Guatemala y Sololá. Los idiomas oficiales son el español, junto con 22 idiomas mayas, el garífuna y el xinca. (La Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, 2023)

El problema más grave de este país centroamericano es su situación socio-económica, según lo muestra la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la que señala: *“Es porcentaje de pobreza a nivel nacional es de 54.8% y el de extrema pobreza es de 29.1% de la población en general”*.

Esto constituye una realidad crítica para la situación de los pueblos originarios del país, de quienes no logramos obtener indicadores de calidad de vida.

Es importante destacar que, el porcentaje de habitantes que se reconocen como población indígena, es de un 45%, quienes son pertenecientes a alguna etnia, sin embargo otros estudios estiman que el porcentaje de población indígena puede llegar al

60% del total de la población de Guatemala (Castellanos, 2023) , dentro de la población indígena los principales grupos étnicos son los achií, akateco, awakateco, chalchiteco, ch'orti', chuj, itzá, ixil, jacalteco, kaqchikel, k'iche', mam, mopan, poqomam, poqomchi', q'anjob'al, q'eqchi, sakapulteco, sipakapense, tektiteko, tz'utujil, uspanteko, xinka y los garífuna, según lo señala Verónica Ruiz en el sitio web Grupo de Trabajo Internacional para Asuntos Indígenas (en inglés IWGIA).

Consecuentemente, los pueblos originarios continúan enfrentando desventajas significativas en áreas como salud, educación, empleo e ingresos en comparación con el resto de la población en Guatemala, con una situación aún más difícil para las mujeres indígenas. Este fenómeno se atribuye a la presencia arraigada del racismo estructural, que genera la desigualdad y la exclusión social, así como a las violaciones de los derechos fundamentales de estos pueblos. (El Mundo Indígena, 2023: Guatemala, 2023).

En este contexto la legalidad de los pueblos originarios está declarada en la constitución del país en la sección tercera sobre Comunidad Indígena, en el artículo 66 donde se señala: *“Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos.”* (Asamblea Nacional Constituyente, 1993).

En síntesis, la poca información lograda nos permite afirmar que en Guatemala el 45% o el 60% de la población perteneciente a los habitantes del país, corresponde a los pueblos originarios. Que de acuerdo a la organización socioeconómica y política del país, caracterizado como sociedad tradicional, conservadora y racista, es difícil pensar en una integración de los pueblos originarios a la nueva sociedad debido a la discriminación, segregación y exclusión de la población indígena del país.

### **La situación de El Salvador**

El Salvador, país ubicado en América Central, limita con Honduras y Guatemala. Tiene una población de 6.336.000 personas y una superficie de 21.040 km<sup>2</sup> con 301 habitantes por km<sup>2</sup>. (El Salvador: Economía Y Demografía 2024, s.f).

Desde el punto de vista demográfico en la nación salvadoreña habitan tres pueblos originarios que son Nahuat-Pipiles, Lencas y Kakawira, quienes viven a lo largo y ancho del territorio. Según el censo de 1930 estos pueblos originarios representan un 5.6% de la población nacional. Sin embargo, tenemos datos dados por los mismos indígenas que señalan la cifra de un 10 a 20% de pueblos originarios en el país. Pero esta información es refutada en el año 2007, según el cuarto censo de población y el quinto censo de vivienda señala: la población indígena de El Salvador es de 0.2% de la población (este equivale a 11.5000 personas). (ver Equipo Nacional de de Conducción Indígena [ENACI], Plan Nacional de Pueblos Indígenas [PLANPIE] s.f, pp 16)

ENACI que es un Equipo Nacional de Conducción Indígena, está conformado por el consejo, El Consejo Coordinador Nacional Indígena Salvadoreño (CCNIS) junto con diversas asociaciones culturales, comunales, demócratas, autóctonas e indígenas, quienes crearon un documento titulado “*Plan Nacional de Pueblos Indígenas*” (ENACI, PLANPIE, s.f, pp 13) con la finalidad de visibilizar las situaciones que hay de acuerdo a los pueblos originarios en el año 2016 , con la finalidad de trazar políticas interculturales de crecimiento y desarrollo para el disfrute pleno de los derechos Indígenas en el país salvadoreño.

En relación a la política educacional del país, no logramos encontrar información en ese aspecto en particular, por otra parte encontramos problemas como discriminación, depredación de sus tierras, ausencia de espacios políticos para los pueblos originarios, falta de un marco único que fortalezca los derechos de los pueblos originarios, vulnerabilidad económica, etc (ENACI , PLANPIE, s.f, pp 17).

Por otra parte, la constitución salvadoreña contiene artículos como el número 9 que habla sobre que el castellano es la lengua oficial , sin embargo también promueve la conservación y rescate de lenguas indígenas (ASAMBLEA LEGISLATIVA, 2016). De la misma manera la Ley de Cultura responde a respeto de los derechos de los pueblos originarios, derechos individuales y colectivos, Derecho a las prácticas tradicionales de las Minorías Étnicas, derecho a la no Discriminación, Desarrollo Económico y social de los pueblos originarios, el Derecho a la participación, la Preservación de las lengua Indígenas, las Manifestaciones Espirituales, entre otros (ASAMBLEA LEGISLATIVA,

2016 , pp 8-28). Sin embargo este mismo documento es impugnado por el documento creado por ENCI, que es el PLANPIE, donde se plantea que no existen medidas reales, más allá de estos equipos/planes creados desde la misma proactividad de los pueblos originarios del país y señala en sus páginas diversas situaciones donde la misma autogestión de las asociaciones exponen la negligencia de parte del estado-gobierno del El Salvador. En este contexto, señalamos que no tenemos datos suficientes ni evidencia que nos permitan expresar una opinión certera sobre la situación que viven los pueblos originarios en el país. Ordenando en antecedentes recopilados pensamos que en El Salvador no existe integración de los pueblos originarios al país, menos aún pensar en una inclusión a la nación. Más bien vemos que en el país existe un manifiesto deseo de fortalecer el neocolonialismo, un negacismo de la realidad de los pueblos originarios que viven desde el gobierno de Salvador Sánchez Ceren (2014-2019) hasta el actual gobernante Nayib Bukele (2019- hoy).

### **La situación de Honduras**

Honduras, país centroamericano, limita al oeste con Guatemala y El Salvador, al norte con el mar caribe, al este con Nicaragua, y al sur con el Océano Pacífico. Su superficie territorial es de 112.492 km cuadrados (Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores, s.f).

Según el Banco Mundial su población alcanza a los 10.432.860 personas, no tenemos datos oficiales acerca de su población indígena. Pero, el sitio web de territorio y gobernanza señala que la población indígena constituye un 6.2% (territorio indígena y gobernanza, s.f). Contrariamente, este mismo sitio web explica que la confederación de pueblos autóctonos de Honduras (CONPAH) declara que existe una población de 1.200.000 personas pertenecientes a los pueblos originarios (indígenas y afroamericanos descendientes ). Esto equivaldría a un 11.5% de la población del país.

En Honduras los principales pueblos originarios del país son los Lencas, Los Garífunas y los Jicaques o Tolupanes quienes están integrados en la sociedad campesina del país(Centroamérica, 2022). Según la situación económica de Honduras, el ingreso de la población indígena es de un aproximado de 54.000 pesos chilenos ( USD \$60), por ende, esto obliga en temporada de escasez a las familias a subsistir de la colecta de raíces y

frutos silvestres, a la caza y la pesca, por estar integrados en la sociedad campesina. Respecto a la situación sociocultural de los pueblos originarios en el país no encontramos muchos aspectos positivos en su incorporación a la cultura dominante, pues observamos que existe una falta al acceso a los servicios básicos y la participación social como ciudadanos hondureños logra que los indígenas no tengan una esperanza de vida más allá de 36 años para mujeres y de 43 años para los hombres indígenas, como lo señala la iniciativa de salud de los pueblos originarios (Rojas et al., 2001).

Con relación al sector educacional y la política en el país hondureño señala el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, con Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, lo siguiente: *“En Honduras, los pueblos indígenas y afrodescendientes se enfrentan una doble vulnerabilidad, exclusión y marginación histórica, resultado de las condiciones geográficas”* (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo & Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, s.f.).

Respecto a la situación legal, podemos decir que solamente encontramos en el artículo 346 de la constitución de Honduras, del año 1982, donde se señala: *“Integración de comunidades étnicas. Es deber del Estado dictar medidas de protección de los derechos e intereses de las comunidades indígenas existentes en el país, especialmente de las tierras y bosques donde estuvieren asentadas”* (BCN-Chile,s.f).

En conclusión, respecto a la situación de los pueblos originarios de Hondura, dada la carencia de información confiable y la situación de pobreza del pueblo hondureño, la condiciones socioculturales y económicas de la nación, y el carácter de Estado-gobierno los indígenas y afrodescendientes del país viven la rigurosidad del estado neocolonial.

### **La situación de Nicaragua**

Nicaragua, país ubicado en América central entre Honduras y Costa Rica, tiene una población de 5.142.098 y una superficie de 130,373.47 km cuadrados, según el Censo del 2005. (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2006)

El país cuenta con siete (7) pueblos originarios, los cuales son el Chorotega, el Cacaopera o Matagalpa, el Ocanxiu o Sutiaba, el Nahoa o Náhuatl, el Mískitu, Sumu o

Mayanga y el Rama. Entre estos, los más grandes son el Chorotega (221.000), el Miskitu (150.000) y Cacaopera o Matagalpa (97.500) (IWGIA, 2021)

La Constitución Política de Nicaragua, fue reformada en 2021, este documento fundamental establece las bases para la protección de los derechos colectivos de estos grupos, incluyendo aspectos culturales, territoriales y de autonomía. En particular, en el título 1 “principios fundamentales”, capítulo único, el artículo 5 aborda la legalidad y derechos de los pueblos originarios, allí se estipula:

*“Son principios de la nación nicaragüense, la libertad, la justicia, el respeto a la dignidad de la persona humana, el pluralismo político y social, el reconocimiento a los pueblos originarios y afrodescendientes de su propia identidad dentro de un Estado unitario e indivisible, el reconocimiento a las distintas formas de propiedad, la libre cooperación internacional, el respeto a la libre autodeterminación de los pueblos, los valores cristianos, los ideales socialistas, las prácticas solidarias, y los valores e ideales de la cultura e identidad nicaragüense.”* (Asamblea Nacional Constituyente, 2022)

La constitución política de Nicaragua reconoce y protege su derecho a una educación que respete y preserve su identidad cultural, como sale en el título VII “educación y cultura”, capítulo único, artículo 121, donde señala que:

*“El acceso a la educación es libre e igual para todos los nicaragüenses. La enseñanza primaria es gratuita y obligatoria en los centros del Estado. La enseñanza secundaria es gratuita en los centros del Estado, sin perjuicio de las contribuciones voluntarias que puedan hacer los padres de familia. Nadie podrá ser excluido en ninguna forma de un centro estatal por razones económicas. Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Caribe tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo a la ley.”* (Asamblea Nacional Constituyente, 2022)

La pobreza es un desafío persistente y significativo en muchos países, incluido Nicaragua. Según datos recientes, el 60,2% de la población indígena nicaragüense vive en condiciones de pobreza. Esta alarmante cifra refleja las dificultades económicas y sociales que enfrenta gran parte de la ciudadanía, afectando su acceso a recursos básicos como alimentación, salud, educación y vivienda. (CEPAL, 2021)

La pobreza en Nicaragua tiene profundas implicancias socioculturales, especialmente para los pueblos originarios. Estas comunidades enfrentan un entorno con pocas

posibilidades laborales, enormes desigualdades y persistentes violaciones a sus derechos básicos, como se evidencia en el informe de la fundación H. Böll, que plantea:

*“Esta es la realidad de los pueblos indígenas de Nicaragua, confrontados a un entorno con pocas posibilidades laborales, donde las desigualdades siguen siendo enormes y persisten las violaciones a sus derechos básicos. La lucha indígena por el territorio, los principales medios de vida y el respeto a los derechos de las comunidades indígenas que la Constitución de la República les confiere es la forma de responder a la invisibilidad y poco interés del Estado hacia estos pueblos. Sumado a esto la represión gubernamental ante cualquier demanda o protesta y cuya inacción de parte del gobierno central, se deja ver en el aumento de secuestros, torturas y asesinatos de activistas, entre otros.’ Esta situación refleja la falta de interés y la represión por parte del gobierno, exacerbando la marginalización y vulnerabilidad de las comunidades indígenas. Para abordar estas cuestiones, es fundamental reconocer y valorar las dimensiones socioculturales de la pobreza, promoviendo políticas que fortalezcan la resiliencia, cohesión social e inclusión cultural de estas comunidades.”* (Fundación Heinrich Böll, 2021).

Respecto a la situación concreta y real de los pueblos originarios en Nicaragua no tenemos una visión definitiva. El primer informe (mirada del Estado nicaragüense) nos muestra la situación legal, las políticas del estado y las declaraciones de principios, pero ¿cuál es la realidad socio-cultural y económica de estos pueblos originarios? Aquí también se reconoce la existencia de los pueblos originarios y de las comunidades étnicas, es decir los pueblos de origen afrodescendiente.

Por otro lado, la fundación Heinrich Böll (Fundación Política alemana, P.Verde, años 1990) plantea una situación crítica, donde los pueblos originarios aparecen como sectores sociales (culturales, económicos, raciales, etc.) que viven un condiciones de pobreza y discriminación.

No tenemos una mirada objetiva frente a este dilema.

### **La situación de Costa Rica**

Costa Rica es un país que está situado en América Central, tiene una superficie de 51.100 km cuadrados y una población de 5.229.000 personas (Datos Macros, s.f.), en el país habitan ocho pueblos originarios los cuales son: el Huetar, el Maleku, el Bribri, el Cabécar, el Brunka, el Ngäbe, el Bröran, y el Chorotega. Ellos constituyen un 2.4 % de la población. Según el Censo Nacional de 2010, poco más de cien mil personas se

reconocen como indígenas. (Rojas, 2022). Respecto a la situación económica de los pueblos originarios en Costa Rica, aproximadamente el 7% del territorio nacional (3.344 km<sup>2</sup>) está designado oficialmente como territorios indígenas, distribuidos en 24 áreas. Sin embargo, esta designación es en gran parte teórica, ya que una porción significativa de estas tierras está ocupada ilegalmente por personas no indígenas.

La situación socioeconómica de los pueblos originarios es particularmente grave, pues alrededor del 20% de la población general del país vive en condiciones de pobreza, mientras que entre los grupos indígenas estos porcentajes son mucho más elevados. Los Cabécar enfrentan el nivel más alto de pobreza con un 94.3%, seguidos por los Ngäbe con 87% y los Bröran con 85%. Otros grupos como los Bribri, Brunka, Maleku, Chorotega y Huetar también experimentan tasas de pobreza significativamente superiores al promedio nacional, oscilando entre el 34.2% y el 70.8%. Estas cifras revelan una marcada desigualdad y la urgente necesidad de políticas efectivas para abordar la pobreza en las comunidades indígenas de Costa Rica. (Rojas, 2022). En la política, La Ley Indígena 6172 de 1977 en Costa Rica, inicialmente reconoció las estructuras organizativas tradicionales de los pueblos originarios. Sin embargo, un reglamento posterior introdujo las Asociaciones de Desarrollo Integral Indígena (ADII), una figura organizativa ajena a sus sistemas de gobierno tradicionales. Estas ADII quedaron bajo la supervisión de la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad, una entidad estatal que carece de la experiencia y capacidad necesarias para comprender adecuadamente la diversidad cultural, los derechos específicos de los pueblos originarios y el enfoque intercultural requerido. Esta situación ha creado una discrepancia entre el reconocimiento legal inicial de las formas de organización indígena y la implementación práctica de estructuras de gobernanza, lo que potencialmente socava la autonomía y las prácticas culturales de estos pueblos. (Rojas, 2022).

A su vez en el ámbito educacional, según lo señala Esmeralda Sánchez Duarte en su artículo “La educación Indígena en Costa Rica: entre la práctica oficial y la propuesta comunitaria” dice:

*“Costa Rica ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1993 y agregó a la Constitución Política de la República el reconocimiento de su carácter multicultural en 2015. Aún así, el Relator Especial sobre los derechos de los*

*pueblos indígenas, en su informe preliminar de 2021, indicó que “siguen sin reconocerse explícitamente en la Constitución a los pueblos indígenas y sus derechos colectivos” (Sánchez Duarte, 2008, pp 24)*

Otra mirada de política educacional en Costa Rica evidencia una modificación constitucional, titulada Reforma del Subsistema de Educación Indígena, 2013, en palabras de Vivian Carvajal-Jiménez, Kenneth Alfredo Cubillo-Jiménez y Marielos Vargas-Morales en su ensayo “Poblaciones indígenas de Costa Rica y su acceso a la educación superior. División de Educación Rural: Una alternativa de formación” se señala que:

*“Si bien desde 2013 quienes asumen el rol de educadores en territorios donde residen los pueblos originarios deben ser reconocidos por sus comunidades como personas indígenas y son nombrados en los puestos docentes de forma autónoma por una instancia comunitaria, los retos que esta situación plantea no sólo se vinculan con la imposibilidad de recuperar el uso cotidiano del idioma o detener la pérdida de las prácticas tradicionales, sino que nuevamente surgen otros problemas, como el contar con suficientes docentes indígenas formados como tales por una institución de educación superior.” (Carvajal-Jiménez et al., 2017, pp 397-427)*

Desde el punto de vista de la legalidad, Costa Rica dio pasos significativos hacia el reconocimiento de los derechos indígenas, al ratificar el Convenio 169 de la OIT en 1993 y modificar su Constitución Política en 2015 para reconocer el carácter multicultural del país. Sin embargo, estos avances no han sido suficientes para garantizar plenamente los derechos de los pueblos originarios. El Relator Especial sobre los derechos de los pueblos originarios señaló en su informe preliminar de 2021 una deficiencia crucial: la Constitución aún no reconoce explícitamente a los pueblos originarios, ni sus derechos colectivos. Esta omisión en el texto constitucional sugiere una brecha entre los compromisos internacionales de Costa Rica y su implementación efectiva a nivel nacional, lo que puede limitar la protección legal y el reconocimiento pleno de la identidad y los derechos de los pueblos originarios en el país.(Rojas, 2022).En cambio, entre las principales organizaciones indígenas de Costa Rica que han ganado reconocimiento y legitimidad a nivel nacional y regional por su labor en la defensa de los derechos indígenas, se destacan además de la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica:

1. El Frente Nacional de Pueblos Indígenas (FRENAPI)

2. La Red Indígena Bribri-Cabécar
3. La Asociación Ngäbe del Pacífico
4. La Asociación Regional Aborigen del Dikes
5. El Foro Nacional de Mujeres Indígenas
6. El Movimiento Indígena Interuniversitario

Estas organizaciones representan diversos grupos étnicos y regiones, que trabajan en diferentes ámbitos, desde la defensa territorial hasta la promoción de la educación y los derechos de las mujeres indígenas. Su presencia y activismo demuestran la capacidad de los pueblos originarios costarricenses para organizarse y abogar por sus derechos e intereses colectivos en múltiples niveles de la sociedad y la política nacional. (Rojas, 2022).

En términos socioculturales y legales el Estado de Costa Rica muestra un proceso bien desarrollado que apunta hacia la integración de los pueblos originarios al Estado Nacional. Pero la realidad socioeconómica, la pobreza y las desigualdades concretas expresan claramente lo difícil de solucionar el “problema indígena” en nuestras sociedades.

### **La situación de Panamá**

Panamá es una nación ubicada en el extremo sureste de Centroamérica, aproximadamente a siete grados al norte del Ecuador. Sus fronteras están definidas por el Mar Caribe al norte, el Océano Pacífico al sur, Colombia al este y Costa Rica al oeste. Esta posición geográfica estratégica conecta América Central con América del Sur. Según el censo más reciente, realizado en 2023, la población de Panamá alcanza los 4,2 millones de habitantes. Esta cifra refleja el tamaño relativamente pequeño pero significativo de la población panameña, que habita en un país conocido por su importancia en el comercio internacional debido al Canal de Panamá. La ubicación de Panamá, con costas tanto en el Caribe como en el Pacífico, junto con su papel como puente entre dos continentes, contribuye a su diversidad cultural y su importancia estratégica en la región. (Oficina de Información Diplomática, s.f.)

La situación socioeconómica de Panamá, según la CEPAL (2009) señala que el 25.8% de la población nacional vive en condiciones de pobreza, mientras que un 11.1% lo hace en extrema pobreza. CEPAL dice que Panamá es el país que presenta la diferencia más marcada entre personas en condición de pobreza y extremadamente pobres en las áreas urbanas y rurales, lo que significa una realidad compleja para los pueblos originarios, quienes constituyen un 12% de la población (año 2018) (Banco Mundial, 2018)

Los pueblos originarios de Panamá comprenden siete grupos principales: los Ngäbe, Buglé, Guna, Emberá, Wounaan, Bri bri y Naso Tjërdi. Estos grupos tienen diferentes historias de asentamiento en el territorio panameño. Los Kuna, Ngäbe y Buglé tienen las raíces más antiguas, con registros que datan desde el inicio de la época colonial. Los Emberá y Wounaan llegaron en los siglos XVII y principios del XVIII desde lo que hoy es Colombia. Los Teribe/Naso se asentaron posteriormente, en los siglos XVIII y XIX, provenientes de la actual Costa Rica. En el siglo XX, se registró la llegada de grupos más pequeños como los Bri Bri, probablemente originarios de Costa Rica, y los Bokota. Esta diversidad de pueblos originarios refleja la rica historia de migraciones y asentamientos en la región, contribuyendo a la composición multicultural de la población panameña actual. (Rojas Castillo., 2023)

En este contexto la situación sociocultural, la legalidad es normada por la Ley N° 301 del 12 de mayo de 2022, de este modo en Panamá se establecen disposiciones cruciales para los derechos y el desarrollo de los pueblos originarios, así:

1. Fomenta activamente la participación de los pueblos originarios en los procesos de desarrollo que afectan a sus territorios y comunidades, reconociendo su derecho a la autodeterminación y a influir en las decisiones que les conciernen.
2. Oficializa el Plan de Desarrollo Integral de los pueblos originarios de Panamá como el documento guía para la elaboración de políticas, programas y proyectos relacionados con estas comunidades, asegurando así un enfoque coherente y culturalmente apropiado.
3. Impone a los ministerios e instituciones estatales la obligación legal de consultar y coordinar con los pueblos originarios cualquier plan, programa o proyecto que

se pretenda implementar en sus territorios y comunidades, garantizando así su derecho al consentimiento libre, previo e informado.

4. Asigna funciones específicas a las diversas instituciones del Estado en relación con el Plan de Desarrollo Integral, asegurando una implementación efectiva y coordinada de las políticas diseñadas para beneficiar a los pueblos originarios.

Esta ley representa un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios en Panamá, promoviendo su participación activa en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas y territorios. (Rojas Castillo, 2023).

Por otra parte, en el ámbito educativo la legislación panameña establece importantes disposiciones para los pueblos originarios, tales como:

1. El Estado se compromete a desarrollar programas educativos y de promoción específicos para los grupos indígenas, reconociendo sus patrones culturales únicos. El objetivo es fomentar su participación activa en la función ciudadana, respetando y valorando su identidad cultural.
2. La Ley de Educación establece que la educación para las comunidades indígenas se basa en el derecho fundamental de estas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural. Esto significa que el sistema educativo debe adaptarse a las necesidades culturales específicas de cada grupo indígena.
3. Se implementa un modelo de educación bilingüe intercultural, cuyas características, objetivos y metodología están diseñados para atender las necesidades específicas de las comunidades indígenas. Este enfoque busca integrar los conocimientos tradicionales con el currículo nacional.
4. El Ministerio de Educación cuenta con una unidad especializada para la ejecución de programas especiales en áreas indígenas. Esta unidad garantiza la implementación efectiva de políticas educativas adaptadas a las realidades de las comunidades indígenas.

Estas disposiciones reflejan un enfoque integral para la educación indígena en Panamá, que busca respetar y promover la diversidad cultural mientras se proporciona una

educación de calidad adaptada a las necesidades específicas de estas comunidades. (op. cit, Rojas Castillo, 2023)

Los pueblos originarios de Panamá gozan de reconocimiento a nivel constitucional, convencional y legal. Este marco jurídico ha fortalecido su gobernanza tradicional, permitiéndoles mantener gobiernos propios, estructuras representativas y un sólido capital social. Sin embargo, a pesar de este reconocimiento, persisten problemas significativos como altos índices de pobreza y dificultades en el acceso a servicios básicos y financieros.

La Constitución Política de Panamá incluye disposiciones específicas sobre los pueblos originarios. El artículo 90 es particularmente importante, pues reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales. Además, establece el compromiso del Estado para desarrollar programas que fomenten los valores materiales, sociales y espirituales de cada cultura indígena.

Otro aspecto destacado es el énfasis en la preservación de la lengua materna. La Constitución establece que las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación. Además, el Estado se compromete a promover programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas.

La Constitución también prevé la creación de una institución dedicada al estudio, conservación y divulgación de las culturas indígenas y sus lenguas, así como a la promoción del desarrollo integral de estos grupos. (Op. cit, Rojas Castillo,2023)

En resumen, Panamá tiene un marco legal robusto para la protección de los derechos indígenas, que incluye el reconocimiento de su identidad, lenguas y culturas, pero aún existen desafíos significativos en términos de igualdad socioeconómica y acceso a servicios básicos para estas comunidades.

## **Anexo B**

### **La situación de Colombia**

País que limita con Panamá, Ecuador, Venezuela, Perú y Brasil, situado en América del Sur, tiene una superficie de 1.141.748 Km cuadrados con una población estimada de 51.050.000 personas en el año 2021 (Unión Europea, s.f.) El Censo Nacional de Población y Vivienda hecho en Colombia en 2018, muestra que el 13.6% de la población equivalen a poblaciones étnicas. (IWGIA, 2023) Por otro lado se observa que en el censo se identifica a 115 pueblos originarios nativos y de los cuales hay 4 con mayor población, los cuales son: Wayuu, Zenú, Nasa y Pastos que concentran el 58,1% de la población indígena de este país. (*POBLACIÓN INDÍGENA*, 2019)

La situación socioeconómica y cultural de los pueblos originarios de Colombia podremos conocerla analizando la información del Programa Iraca el que tiene como propósito:

“La entidad ejecuta el programa Iraca, para contribuir al desarrollo integral y recuperar las tradiciones de la población afrocolombiana e indígena: gestiona el acceso a alimentos para autoconsumo, promociona iniciativas productivas y fortalece el liderazgo y el empoderamiento de las comunidades.” (*Departamento de Prosperidad Social* , 2022)

A nivel político el presidente del país Gustavo Petro mencionó que Colombia tiene una vocera colombiana e indígena, que es embajadora del país ante la ONU, su nombre es Leonor Zalabata. Petro dice: “El mundo escuchará la voz de una mujer indígena como la voz de Colombia. Leonor es la representante de toda Colombia, de sus pueblos indígenas y de sus pueblos no indígenas, ante el mundo, ante la Humanidad” ( *Departamento de Prosperidad Social* , 2022).

Económicamente la tasa de pobreza de la población indígena del país era de 42.7% en 2021, pero se busca disminuir esta cifra y mejorar la condiciones de vida a través de programas gubernamentales, como es el programa Iraca antes mencionado. (*Departamento de Prosperidad Social*, 2022).

Respecto a la educación en Colombia y su política educativa, en relación con los pueblos originarios, el país tiene un enfoque de etnoeducación. Es decir, pretende integrar y

respetar las culturas y lenguas indígenas dentro del sistema educativo, incorporando a los pueblos originarios a la cultura colombiana.

*“La Constitución Política de 1991 reconoció como patrimonio de la nación la diversidad étnica y cultural del país, abriendo las puertas para que los diversos pueblos logren una autonomía que les permita, entre otras, proponer modelos de educación propia acordes con su forma de vida.” (Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia, s.f.)*

A pesar de estas normativas políticas y legales los pueblos originarios de Colombia experimentan diversas dificultades en el ámbito educativo, incluyendo la limitación del acceso a escuelas públicas en sus territorios, la falta de recursos educativos necesarios y la capacitación de docentes en etnoeducación. Si bien existen esfuerzos para mejorar estas condiciones, las diferencias entre la educación urbana y rural, así como entre la educación para comunidades indígenas y no indígenas, siguen siendo significativas.

Los derechos de los pueblos originarios en Colombia se encuentran ampliamente reconocidos por la Constitución de 1991, que garantiza su autonomía, el derecho a la propiedad colectiva de tierras y la participación en la toma de decisiones que afecten sus territorios y modos de vida. La Ley 21 de 1991, que confirma el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), refuerza estos derechos, incluyendo el derecho a la consulta previa, libre e informada sobre proyectos que impacten sus tierras y recursos naturales (IWGIA, 2024).

El reconocimiento de las comunidades indígenas en Colombia es uno de los más avanzados en Latinoamérica. La Constitución de 1991, así como leyes complementarias, como la Ley 70 de 1993 (que protege los derechos territoriales y culturales de las comunidades afrodescendientes) y la Ley 160 de 1994 (que regula la adjudicación de tierras para comunidades indígenas), establecen un marco legal sólido para la protección y promoción de los derechos de los pueblos originarios. (Jimeno, 2017)

El establecimiento de entidades específicas como la Dirección de Asuntos Indígenas, Romanías y Minorías Nacionales del Ministerio del Interior y la Mesa Permanente de Concertación (MPC) respalda el compromiso del gobierno colombiano de garantizar que los derechos de los pueblos originarios sean respetados e implementados en todas las áreas.(Redacción MPC, 2023).

## La situación de Venezuela

En el caso de Venezuela el país cuenta con una población de 25.500.000 habitantes, de los cuales cerca de un 3% pertenecen (o se reconocen) a las etnias originarias, esto es indígenas o afrodescendientes. La mayor concentración de estos pobladores originarios se encuentra en las regiones costeras del norte del país (Sposob, 2018).

Respeto a la situación de los pueblos originarios en Venezuela obtuvimos la información de un estudiante venezolano, Alexander Rodríguez, de la carrera de Pedagogía en Idioma Inglés, quién nos señaló que:

*“En Venezuela existen 51 pueblos originarios (según el último censo indígena que se hizo en el 2011, en el cual se reconocieron nuevamente algunos pueblos que ya se creían extintos). Esto equivale al 2,7% de la población general. Unos 725 mil hablan 34 lenguas (Akawayo, Añú, Arawako, Bari, Baniva, Baré, Chaima, Cumanogato, Eñepa, Jivi, Kariña, Kurripako, Kuiva, Lokono, Maku, Paiopoko, Pemón, Puinave, Puré, Sáliva, Sanema, Sapé, Uruak, Wótuja, Wanai, Warao, Warakena, Wayuu, Yanomama, Yanomami, Yavarana, Ye'kuana, Yukpa) y tres de ellas han experimentado iniciativas para desarrollar sistemas de escritura y literatura (Wayuu, Pemón, Yanomami). En lo personal, en el año 2017 tuve la oportunidad de convivir con los Pemones por una semana (vivir con ellos, de hecho, aún ahora conservo contacto con uno de ellos que hablaba español), y entender su idioma fue un desafío (el Pemón), aunque recuerdo que sí solían escribir en su idioma con las mismas letras que nuestro abecedario.”*  
(Alexander Rodríguez, estudiante UDA, 2024)

Con respecto a la situación política-económica, la Constitución venezolana de 1999 estableció garantías para los derechos de los pueblos originarios, respaldadas por leyes específicas sobre sus comunidades, patrimonio e idiomas. Sin embargo, las recientes políticas económicas extractivas contradicen este marco legal, amenazando la supervivencia de estos pueblos. Los indígenas venezolanos enfrentan desafíos únicos, como la lucha por su autonomía y la preservación de sus territorios, además de problemas comunes al resto de la población: pobreza, servicios deficientes e inseguridad. La falta de servicios adecuados, especialmente en salud y educación, provoca su migración a zonas urbanas, lo que a menudo empeora su situación al alejarlos de sus tradiciones sin resolver sus problemas básicos. (IWGIA, 2023)

Respecto al aspecto sociocultural, la Constitución venezolana define al país como una sociedad multiétnica y pluricultural, reconociendo oficialmente los idiomas indígenas.

Los pueblos originarios constituyen aproximadamente el 2.8% de la población total de 32 millones de habitantes, comprendiendo unos 51 grupos diferentes según el Censo Indígena de 2011. Este censo reveló el resurgimiento de pueblos considerados extintos y de otros originarios de países vecinos. Actualmente, se prepara el XV Censo Nacional de Población y Vivienda (2021), que incluirá el autoreconocimiento indígena, el uso de idiomas, y el registro de asentamientos indígenas tanto tradicionales como no tradicionales.(IWGIA, 2021)

En el caso del sistema educacional venezolano podemos decir que, la ley de educación establece la educación intercultural bilingüe como una modalidad obligatoria del Sistema Educativo Nacional en zonas con población indígena. La educación se imparte en idiomas originarios y en castellano, basándose en la cultura y tradiciones de cada comunidad, e incorporando aportes científicos y tecnológicos del sistema educativo general. La Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación es responsable de implementar esta modalidad para los 44 pueblos originarios en ocho estados del país, adaptando el currículo, calendario escolar, materiales didácticos y formación docente a las necesidades específicas de estas comunidades. (Unicef, s.f).

De la misma manera la Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas de 2004 garantiza el derecho a una educación propia y a un sistema educativo intercultural bilingüe para los pueblos originarios, respetando sus prácticas culturales, valores y aspiraciones. Este enfoque no solo preserva sus derechos, sino que también fomenta la participación ciudadana, entendida como el acceso a los bienes y servicios derivados de su modo de producción. A pesar de los intentos de aislamiento, los indígenas, como miembros integrales de la sociedad, gozan de los mismos derechos consagrados en la Constitución de 1999 y otras leyes venezolanas. Esto incluye el derecho a participar plenamente en los procesos sociales, políticos y económicos del país, sin restricciones, reconociendo su importancia como ciudadanos y preservando su identidad cultural dentro del marco de una sociedad diversa e inclusiva (Otras Voces en la Educación [OVE], 2022).

Sobre el tema de la legalidad, el artículo 119 de la Constitución venezolana reconoce los derechos originarios de los pueblos originarios sobre sus hábitats y tierras, estableciendo

la necesidad de demarcarlos para garantizar la propiedad colectiva. Este proceso de demarcación territorial, iniciado en 2001, funcionó activamente hasta aproximadamente 2015. Sin embargo, desde entonces, se ha estancado, lo que significa que para 2020, el Estado venezolano llevaba más de cinco años sin realizar nuevas demarcaciones de tierras indígenas. Esta inacción no solo representa un incumplimiento del mandato constitucional, sino que también obstaculiza la protección efectiva de los territorios ancestrales de estos pueblos. La falta de avance en este proceso crucial pone en riesgo los derechos territoriales de las comunidades indígenas y dificulta la preservación de sus formas de vida tradicionales, evidenciando una brecha significativa entre el reconocimiento legal de estos derechos y su implementación práctica. (IWGIA, 2021)

### **La situación de Ecuador**

Ecuador, situado en América del Sur, limita con los países de Colombia y Perú, tiene una superficie de 256.370 Km cuadrados. (Datos Macros, s.f.)

El índice demográfico del país según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC), la población actual de Ecuador, hoy 2024, es de 16.938.986 personas. Además, en el país hay 14 nacionalidades indígenas cuyo número de habitantes es de 1,301.887, y se agrupan en un conjunto de organizaciones locales, regionales y nacionales, ellos constituyen el 7,7 % de la población total. Para la autoidentificación en el censo llevado a cabo en el año 2022, se consideraron las siguientes nacionalidades indígenas: comunidad Chachi, Epera, Awa, Kichwas, Shuar, Achuar, Shiwiar, Cofán, Siona, Secoya, Zápara, Andoa y Waorani. La nacionalidad Kichwa tiene el mayor porcentaje de la población indígena (85,87 %) e incluye a cerca de 800.000 personas a nivel nacional. A pesar de los bajos porcentajes que presentan la mayoría de las nacionalidades, en el contexto de un Estado Plurinacional, todas tienen la misma importancia. (Lasansky, 2024)

En Ecuador conviven un total de catorce nacionalidades y dieciocho pueblos originarios, pero existen solo ocho lenguas en constante uso de estos pueblos, las cuales están en peligro de extinción. Por ello que el Ministerio de Educación, publicó dentro de su marco que las lenguas ancestrales del Ecuador son las siguientes: el Kichwa, Tsa'fiki,

Achuar, Chicham, Cha'palaa, Paaikota, Siapedee, Awapit, Shuar Chicham (Gutiérrez, 2021).

Gutiérrez en su artículo de la revista de Surysur con el título “Ocho lenguas ancestrales en alerta roja en Ecuador” nos entrega un dato relevante “ *cuatro de cada diez indígenas no hablan su idioma materno*”, por otra parte en el mismo artículo cita al historiador y docente de quechua Arawi Ruiz que dice: “*El quechua, por ejemplo, tiene alrededor de 500.000 hablantes y se pierden por imposición del castellano*” (Gutiérrez, 2021).

Es por ello que las familias indígenas se encuentran entre los grupos donde la pobreza, la pobreza extrema y el desempleo se tornan más grave de acuerdo con los datos que muestra el INEC, aproximadamente 4.500.000 habitantes se consideran pobres, dentro de este número se manifiesta con mayor intensidad en las zonas rurales y comunidades indígenas según lo explica IWGIA, 2023. Por ende, los pueblos originarios representan el 7% de la población nacional ecuatoriana, alrededor de 1.2 millones de personas, y a pesar de su gran número de personas, enfrentan desigualdades tanto económicas como sociales, se llega a una cifra de 43% de su población catalogada en la pobreza, y un mercado laboral más complicado, por ello que el 40% de la población decide trabajar por cuenta propia con un ingreso menor. Por otro lado, el acceso a servicios básicos para la población como la educación, salud, entre otros es menor que en otros grupos de un nivel socioeconómico superior, esto se afirma con la NBI (pobreza por Necesidades Básicas Insatisfechas), que recopila las necesidades básicas de los pueblos originarios. Ecuador, alrededor de 2018, cuenta con un 45,5% de la población indígena que tenía restringido el acceso a servicios básicos como la educación básica, vivienda, entre otros. (Lucero, 2020)

En el ámbito de la política, en el artículo 2 de la Constitución del país, publicada en el 2008, se señala:

*“El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.”* (República del Ecuador, 2008)

En 1988, como resultado de la presión y negociación del movimiento indígena con el Gobierno de la Izquierda Democrática, se estableció el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Ecuador. Este proceso implicó la creación de una jurisdicción específica para la educación indígena y la formación de una entidad dentro del Ministerio de Educación para su gestión: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con sus respectivas direcciones provinciales a nivel local. Todas las iniciativas de educación indígena existentes en el país, ya fueran promovidas por el Estado, la cooperación internacional, la iglesia o las propias comunidades indígenas, fueron incorporadas bajo la jurisdicción de la EIB y quedaron bajo la supervisión de la DINEIB. (Granda Merchán, 2016)

El contexto ecuatoriano, en este estudio, refleja la continua influencia colonial en la educación de los pueblos originarios. Luis Alberto Conejo, Subsecretario de Educación Bilingüe del Ministerio de Educación de Ecuador, reconoce que la educación impuesta a estos pueblos ha buscado suprimir su cultura y limitar su formación. Esta imposición, desde la política colonial hasta el racismo, ha obstaculizado el desarrollo de una educación auténticamente indígena. Esta realidad es reconocida no solo en Ecuador, sino en toda América Latina por líderes indígenas, quienes señalan que la educación convencional ha excluido sus conocimientos y saberes, perpetuando una visión elitista y machista. Frente a esto, se destaca la importancia de la interculturalidad en la educación indígena, arraigada en las luchas y cosmovisiones de estos pueblos. Esta interculturalidad no busca imponer un modelo único, pero reconoce la necesidad de legitimar y valorar los saberes ancestrales como una forma legítima de producir conocimiento, emergiendo como una respuesta a las opresiones históricas

### **La situación de Paraguay**

País ubicado entre Brasil, Argentina y Bolivia. Tiene una población de 7.353.038 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística de Paraguay (INEP, 2021). Consta aproximadamente con una población de 122 mil habitantes de origen indígena, lo cual es equivalente al 1,7% de la población total. (Naciones Unidas Paraguay, 2023)

Al hablar sobre la composición de los pueblos originarios en Paraguay podemos decir que:

*“En Paraguay se identifica a cinco familias lingüísticas y 19 Pueblos Indígenas: Guaraní (Aché, Avá Guaraní, Mbya, Pai Tavytera, Guaraní Ñandeva, Guaraní Occidental), Maskoy (Toba Maskoy, Enlhet Norte, Enxet Sur, Sanapaná, Angaité, Guaná), Mataco Mataguayo (Nivaclé, Maká, Manjui), Zamuco (Ayoreo, Yvytoso, Tomárahó) y Guaicurú (Qom). De acuerdo a las estadísticas de 2017, la población indígena del país es de 122.461 personas.” (IWGIA, 2022)*

Si hablamos sobre la situación económica de los pueblos originarios hay un nivel de pobreza extrema grande: “El 76 por ciento de los aproximadamente 116.000 nativos del territorio de Paraguay se encuentran en situación de pobreza extrema, según dijo hoy a Efe el presidente del Instituto Nacional del Indígena (INDI).” (Paraguay.com, 2014)

Paraguay ratificó el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales y en 2021 el gobierno adoptó el Plan Nacional para los pueblos originarios. Este plan fue desarrollado conjuntamente con los pueblos originarios e identifica acciones prioritarias y necesarias para asegurar el disfrute de los derechos de los pueblos originarios garantizados por la constitución nacional y otros instrumentos internacionales. (Naciones Unidas Paraguay, 2023).

Según información que proporciona el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC), hay 662 instituciones educativas indígenas en todo el país, que atienden a más de 31,700 estudiantes. Estas instituciones ofrecen niveles educativos que van desde la educación inicial y media hasta la educación permanente para jóvenes y adultos. (Equipo periodístico El Independiente, 2022)

Con respecto a la participación política de los pueblos originarios en la Constitución del año 1992, en el capítulo V, artículo 62 titulado “de los pueblos indígenas y grupos étnicos” se expresa el reconocimiento de estos pueblos señalando que la Constitución reconoce la existencia de dichos pueblos, definidos como grupos culturales antes de la formación y organización del Estado paraguayo, y en el artículo 63 titulado “de la identidad étnica” dice que reconoce y garantiza el derecho de los pueblos originarios a preservar y desarrollar su identidad étnica en sus respectivos hábitats. También tienen derecho a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa y a someterse voluntariamente a sus normas consuetudinarias que regulan la convivencia interna, siempre que no violen los derechos fundamentales

consagrados en la Constitución. En caso de conflictos de responsabilidad tomará en cuenta el derecho consuetudinario indígena. (Convención Nacional Constituyente, 1992)

Paraguay tiene elementos de inclusión en cuanto a los esfuerzos formales de reconocimiento y la creación de políticas específicas para los pueblos originarios. Sin embargo, la prevalencia de la pobreza extrema y la posible falta de implementación efectiva de los derechos y políticas sugiere que también hay elementos de neocolonialismo, donde los pueblos originarios siguen siendo marginados y no disfrutan plenamente de los derechos y oportunidades prometidas.

Por lo tanto, la situación en Paraguay parece ser una mezcla de inclusión formal con prácticas neocoloniales persistentes. Para mejorar la situación, sería necesario no solo desarrollar políticas inclusivas, sino también asegurar su implementación efectiva y abordar las causas profundas de la pobreza y marginalización.

### **La situación de Perú**

El Perú, ubicado en la parte occidental de Sudamérica, limita con Ecuador, Colombia, Brasil, Bolivia, Chile y el Océano Pacífico. Geográficamente, abarca una superficie de 1,285,215.9 km cuadrados. El territorio peruano se distingue por cuatro contextos geográficos principales: la costa, la sierra, la selva y el mar. Esta diversidad se refleja en su morfología caracterizada por llanuras costaneras, cordilleras y llanuras amazónicas. (Ministerio de Desarrollo Agrario y Riego [MIDAGRI] del Perú, s.f.)

Tiene una población aproximada de 31,237,385 habitantes, Perú comprende de 55 pueblos originarios, los principales pueblos originarios en términos demográficos son: los Quechuas, con una población de 5,179,774, seguidos por los Aimaras con 548,311 y los Ashaninkas con 55,493. (Ministerio de Salud [MINSA] del Perú, s.f.)

La condición socioeconómica revela que el 33% de la población vive en situación de pobreza, con un 8.7% en pobreza extrema, mientras que el nivel educativo refleja que el 16.4% de la población de 25 años o más carece de educación formal, y la tasa de analfabetismo alcanza el 16.1%. En cuanto a los servicios y características de vida, se destaca que el 67.3% de las viviendas tienen acceso a agua por red pública, el 48%

cuentan con alcantarillado público, y el 78% disponen de alumbrado eléctrico público en sus hogares. El reconocimiento de los pueblos originarios u originarios se fundamenta en criterios objetivos y subjetivos, que incluyen la continuidad histórica, conexión territorial, instituciones distintivas y autoidentificación colectiva, todos respaldados por una normativa que busca preservar su identidad y derechos. (Base de Datos de Pueblos Indígenas u Originarios [BDPI], s.f.)

Perú, en educación tiene al MINEDU (Ministerio de Educación), en esta institución formulan y aprueban políticas educacionales nacionales. Estas políticas están basadas en la Constitución Política del Perú, además considera tratados internacionales, la Ley General de Educación, resultados de investigaciones educativas y las necesidades de la sociedad en que se desarrolla. (Ministerio de Educación, s.f.)

En términos políticos, Perú ha experimentado estabilidad y también crisis en los últimos años. La educación es un tema relevante en las agendas políticas, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y reducir las brechas de acceso y logros educativos entre diferentes grupos socioeconómicos y culturales. Las políticas educativas están condicionadas por la necesidad de incorporar a las comunidades indígenas y rurales y fomentar una educación inclusiva y equitativa (SUTEP, 2021).

Perú apuesta por un enfoque de integración e inclusión en su política educativa. La puesta en marcha de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) es un claro ejemplo de los esfuerzos por integrar a los pueblos originarios en el sistema educativo nacional, respetando y valorando sus culturas y lenguas. La política educativa peruana tiene como objetivo asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico o lugar de residencia, tengan acceso a una educación de calidad que los prepare para que participen plenamente en la sociedad. (Unicef, s.f.)

La situación política de Perú es compleja e inestable. La clase política peruana ha vivido una constante crisis de gobernabilidad en un marco socioeconómico y cultural, donde los pueblos originarios deben su parte importante del 41.7% de personas que viven bajo la línea de pobreza. A fines del año 2022 fue electo Presidente de la República el profesor rural primario Pedro Castillo, representante de los campesinos peruanos y de la izquierda política. Cinco meses después de asumir el poder, es acusado por el Congreso de

corrupción, autogolpismo y antidemocracia. Pedro Castillo fue destituido en diciembre de 2022. La Fiscalía pidió 34 años de prisión para Castillo.

Actualmente, Dina Boluarte Sucesora de Castillo, enfrenta cargos de corrupción, inseguridad, aumento de la pobreza y mantiene un gobierno con un apoyo que no llega al 10%. (Sur y Sur, 2024)

### Anexo C

| <b>CUADRO 12</b>   |               |             |
|--|---------------|-------------|
| <b>CHILE: CANTIDAD DE PERSONAS ANALFABETAS Y TASA DE ANALFABETISMO EN LOS ADULTOS INDÍGENAS (15 AÑOS Y MÁS), POR ZONA Y REGIÓN, 2002</b> |               |             |
| Zona/región  | Analfabetismo |             |
|  | Población     | Tasa        |
| <b>Norte</b>   | <b>3 163</b>  | <b>5,1</b>  |
| XV - Arica y Parinacota  | 1 341         | 6,1         |
| I - Tarapacá   | 728           | 5,2         |
| II - Antofagasta   | 723           | 4,2         |
| III - Atacama  | 259           | 4,6         |
| IV - Coquimbo  | 112           | 2,9         |
| <b>Centro</b>  | <b>7 599</b>  | <b>4,3</b>  |
| V - Valparaíso   | 512           | 3,5         |
| RM - Metropolitana de Santiago   | 6 220         | 4,3         |
| VI - Libertador Gral. B. O'Higgins   | 378           | 4,8         |
| VII - Maule  | 489           | 7,7         |
| <b>Sur</b>   | <b>32 983</b> | <b>12,8</b> |
| VIII - Bío Bío   | 4 114         | 10,7        |
| IX - La Araucanía  | 21 072        | 14,5        |
| XIV - Los Ríos   | 3 659         | 12,4        |
| X - Los Lagos  | 4 138         | 9,2         |
| <b>Patagonia</b>   | <b>656</b>    | <b>5,3</b>  |
| XI - Aysén   | 417           | 7,4         |
| XII - Magallanes y Antártica Chilena   | 239           | 3,6         |
| <b>Total</b>   | <b>44 401</b> | <b>8,7</b>  |

Fuente: CEPAL/CELADE, procesamientos especiales de microdatos censales.

## Anexo D

Tabla 1

*Tabla de los pueblos originarios*

| <b>Total</b> | <b>Pueblos</b>    | <b>Hombres</b> | <b>Mujeres</b> | <b>Total</b>   |
|--------------|-------------------|----------------|----------------|----------------|
|              | Mapuche           | 835 066        | 856 563        | 1 691 629      |
|              | Aymara            | 75 785         | 80 969         | 156 754        |
|              | Rapa Nui          | 4 408          | 4 991          | 9 399          |
|              | Lican Antai       | 14 873         | 15 496         | 30 369         |
|              | Quechua           | 16 140         | 17 728         | 33 868         |
|              | Colla             | 10 430         | 10 314         | 20 744         |
|              | Diaguita          | 43 360         | 45 114         | 88 474         |
|              | Kawésqar          | 1 820          | 1 628          | 3 448          |
|              | Yagán o<br>Yamana | 864            | 736            | 1 600          |
|              | Otro              | 75 365         | 74 142         | 149 507        |
|              | <b>Total</b>      | <b>1078111</b> | <b>1107681</b> | <b>2185792</b> |

*Tabla de los pueblos originarios separado por etnia, hombres, mujeres y cantidad total.*

(Instituto Nacional de Estadística Chile[INE], s.f.)