

Cultura afroparaguaya y currículum escolar intercultural. Una exploración en la comunidad afro Kamba Kua	Titulo
Rodas Garay, César David - Autor/a; Martínez Riquelme, Elena - Autor/a; Montero Zayas, Yessica Magali - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Curriculum; Participación; Cultura; Educación intercultural; Aprendizaje escolar; Paraguay;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20160518025835/CulturaKambakua.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



Equipo de investigación:

Investigador principal

César David Rodas Garay*

Equipo de investigación

Elena Martínez Riquelme**

Yessica Magali Montero Zayas***

Cultura afroparaguaya y currículum escolar intercultural. Una exploración en la comunidad afro Kamba Kua

Fernando de la Mora, 2016

* Docente y técnico investigador del Centro de Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay. Licenciado en Ciencias de la Educación y Magister en Educación con énfasis en Gestión Educativa.

** Docente y técnica de la Dirección General de Educación Escolar Indígena del Ministerio de Educación y Cultura, Paraguay. Profesora de Educación Escolar Básica.

*** Docente de la Escuela Básica N° 4693 “San Baltazar”, Profesora de Educación Inicial, estudiante de especialización en Educación Inicial.

Resumen

El presente trabajo es producto de una investigación de carácter exploratorio. Aporta al conocimiento sobre la pertinencia curricular para el contexto de una comunidad afrodescendiente asentada en el barrio Loma Campamento del municipio de Fernando de la Mora, departamento Central, República del Paraguay.

La investigación es documental y de campo. Se basó en el estudio de caso que se llevó a cabo durante el último cuatrimestre del año 2015. Las fuentes documentales incluyen la diversidad de textos asociados al pensamiento crítico latinoamericano; documentos oficiales nacionales y escolares, mientras que el estudio de campo incluyó entrevistas a docentes y directora de la escuela de la comunidad; líderes jóvenes y adultos, representantes de la comunidad afrodescendiente y del Ballet Tradicional Kamba Kua.

Uno de los resultados principales de la investigación concluye que el modelo educativo y curricular implementado en la comunidad afroparaguaya reúne las características de un modelo de tipo funcional, ya que plantea la homogeneización cultural, proceso que implica la reproducción y el refuerzo de una relación intercultural de dominación hegemónica, en este caso de la cultura nacional como cultura dominante sobre la cultura afroparaguaya. Frente a esta situación se plantea la necesidad de visibilizar las comunidades afrodescendientes en sus particularidades, y el desafío de trabajar por el fortalecimiento de su identidad, desde el ámbito escolar.

Palabras relacionadas: Educación, Cultura, Crítica, Pertinencia curricular, Interculturalidad.

Abstrac

This work is the result of an investigation of exploratory character. It contributes to knowledge about curriculum relevance to the context of a community of African descent based in Camp Loma district of Fernando de la Mora, in the Central Department, Republic of Paraguay neighborhood.

The research is documentary and field. It was based on the case study that was conducted during the last quarter of 2015. The documentary sources include the diversity of texts associated with the Latin American critical thought; national and school official documents. While the field study included interviews with teachers and school principal community; young adult leaders and representatives of the Afro-descendant community and Traditional Ballet Kamba kua.

One of the main results of the research concludes that the educational and curricular model implemented in the afroparaguaya community meets the characteristics of a functional type model, since it raises the cultural homogenization, a process that involves the reproduction and reinforcement of an intercultural relationship hegemonic domination, in this case of national culture as the dominant culture on afroparaguaya culture. Faced with this situation arises the need to visualize afro-paraguayan community in particular, and the challenge of working by strengthening its identity from the school.

Related words: Education, culture, criticism, relevant curriculum, interculturality.

Agradecimientos

Agradecemos la oportunidad de realizar el presente trabajo, en primer lugar al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Agradecemos, también a Lila Molinier y Sara Raquel López por sus aportes, el compañerismo y estímulo de siempre.

Un especial agradecimiento a la comunidad de Kamba Kua en la persona del líder Sr. Benito Medina, y la lideresa Sra. María Chávez por permitirnos conocer sus vivencias, ideas, preocupaciones y sueños.

Agradecimientos a la directora de la Escuela Básica San Baltazar, Liliana Aguilera y profesoras Luisa González, Marta García, Silvia Riquelme, Gasparina Rios, Mabel y Daniel, por permitirnos acercarnos, dialogar y buscar caminos hacia una educación más pertinente a las necesidades de la comunidad.

Contexto de la investigación

La investigación se desarrolló hacia fines de 2015, en la comunidad afroparaguaya Kamba Kua, asentada en el municipio de Fernando de la Mora del departamento Central de Paraguay. La comunidad cuenta con una escuela pública que ofrece servicios de preescolar y primer y segundo ciclos de la Educación Escolar Básica. Esta comunidad es la de mayor visibilidad entre las afrodescendientes del país por la celebración del Gran Festival San Baltazar, famosa por su convocatoria e inserción a nivel nacional.

Los afrodescendientes en el Paraguay, denominados en guaraní como “kamba” (negro, moreno) se encuentran concentrados en tres comunidades: (i) en el distrito de Emboscada, departamento de Cordillera, 89,5% de la población total del grupo; (ii) en el Barrio Kamba Kua, de Fernando de la Mora, con 5,6%, y (iii) en el Barrio Kamba Kokué, distrito de Paraguarí, departamento de Paraguarí, con el 4,9%. La población total está conformada por 8 mil trece miembros, equivalente al 0,13% del total del país, según datos del “Primer Censo de la Población Afrodescendiente del Paraguay, 2006-2007”, ejecutado por la Asociación Afroparaguaya Kamba Kua (Argüero, s/f).

En su distribución, la población es equitativa en cuanto al número de mujeres y hombres, y es predominantemente joven, pues el 63% tenía en ese momento menos de treinta años.

La mayoría habla guaraní y español, las dos lenguas oficiales del Paraguay. La tasa de analfabetismo asciende al 7,4% y, de ese porcentaje, el 58% corresponde a mujeres. La

cantidad de personas que ha llegado a cursar del primer al sexto grado de la educación escolar representa el 60% y quienes han alcanzado el nivel universitario solo el 1%. La mayoría de los afrodescendientes en Paraguay, al igual que en la región de América Latina, se encuentra en situación de pobreza y exclusión social. Se dedican a las actividades de servicios domésticos y al pequeño comercio, vinculadas con la economía informal, insegura, de bajo ingreso, así como a la pequeña agricultura familiar.

Para el investigador Ignacio Telesca, en la historia paraguaya existe poca bibliografía referida a la historia afrodescendiente y su incidencia en la construcción de la nación paraguaya. La discriminación sufrida por esta comunidad, está reflejada en su idioma, colonizado por el guaraní sobre el idioma traído, hasta tal punto que “en ningún documento aparecen los afroparaguayos hablando en su lengua sino en guaraní” (Telesca, 2008: 172).

El mismo autor en su publicación “La historiografía Paraguaya y los afrodescendientes” (Telesca, 2008) realiza una recopilación bibliográfica sobre la historia de los afrodescendientes en el país, desde la colonia hasta la actualidad. Estas publicaciones en ocasionales situaciones se refieren a la educación formal de la comunidad.

No se encontraron estudios actuales referidos a la temática intercultural afrodescendiente paraguaya, por lo que las publicaciones referidas a la problemática social en la región, en la cual están involucradas las comunidades afrodescendientes fueron de gran utilidad para la investigación (Bacerra y Bufa, 2006; Rodríguez y Mallo, 2012; Coronado, 2006; García, 2013).

El nuevo movimiento regional contra la discriminación racial hacia la población afrodescendiente tuvo eco a nivel local, en el contexto de la elaboración del Plan Nacional de Derechos Humanos del Paraguay, recientemente instituido, marzo de 2013, al impulsar la inclusión del problema y proponer acciones concretas de concienciación sobre el carácter pluricultural del Paraguay, incluyendo a las comunidades indígenas, afrodescendientes y a las comunidades migrantes. Entre dichas acciones se encuentran, justamente, la incorporación en el currículo educativo de los aportes provenientes de estos colectivos en la conformación histórica de la sociedad paraguaya, en relación con el eje de acción de educación y cultura en derechos humanos. Incluye, promover el avance de la cultura en DDHH, incorporar los DDHH en todos los niveles educativos y fomentarlos en la educación no formal (MEC, 2011).

Las políticas que desde del Poder Ejecutivo se han implementado para esta población ha sido la incorporación de la comunidad de Kamba Kua como beneficiaria de un proyecto de inversión social del Programa Pro País II de la Secretaría de Acción Social (SAS). Dicho proyecto de mejoramiento de barrios, incluye obras de infraestructura sanitaria en las viviendas del barrio; construcción de un centro comunitario y rehabilitación de otros espacios comunitarios, a excepción de la escuela barrial.

La presente investigación está inspirada en los esfuerzos de la organización no gubernamental Taller Pedagógico Alternativo (Tape´a) asentada en el municipio de

Fernando de la Mora, cercana a la comunidad de afrodescendientes Kamba Kua, y el proyecto de adecuación curricular para su escuela, deuda pendiente con esta comunidad, por lo que parte de la problematización de las necesidades educativas y de la fundamentación teórica ha sido elaborada en su momento por la organización en el año, y ha sido ampliada y profundizada en el presente trabajo.

La relevancia de la investigación para la comunidad afrodescendiente del Paraguay radica en que es la primera experiencia vinculada con el proyecto curricular escolar intercultural con relación a los afrodescendientes, reclamo permanente de esta comunidad ante el Estado, expresado en los sucesivos informes de la Coordinadora por los DDHH del Paraguay (Codehupy)¹.

¿Qué dice la legislación paraguaya sobre educación e interculturalidad?

La Constitución Nacional del Paraguay (1992) reconoce el derecho a la no discriminación. En su artículo N° 46 expresa “Todos los habitantes de la República son iguales en dignidad y derechos. No se admiten discriminaciones. El Estado removerá los obstáculos e impedirá los factores que las mantengan o las propicien. Las protecciones que se establezcan sobre desigualdades injustas no serán consideradas como factores discriminatorios sino igualitarios”, por su parte, el artículo N° 73 hace referencia a la eliminación de contenidos discriminatorios en la educación, afirma “Sus fines [de la educación] son el desarrollo pleno de la personalidad humana y la promoción de la libertad y la paz, la justicia social, la solidaridad, la cooperación y la integración de los pueblos; el respeto a los derechos humanos y los principios democráticos, la afirmación del compromiso intelectual, moral y cívico, así como la eliminación de los contenidos educativos de carácter discriminatorio [...]”.

En cuanto a la existencia de la comunidad afroparaguaya, la Constitución Nacional no expresa explícitamente su existencia como lo hace con las comunidades indígenas. En el artículo N° 62 expresa “Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y la organización del Estado paraguayo”. En el artículo N° 63 reconoce la necesidad de la preservación de la identidad étnica como así también su desarrollo, en cuanto a sus formas de organización social, política y cultural, el artículo en cuestión expresa “Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat. Tienen derecho, asimismo, a aplicar libremente sus sistemas de organización política, social, económica, cultural y religiosa, al igual que la voluntaria sujeción a sus normas consuetudinarias para la regulación de la convivencia interna [...]. Se les garantiza también los derechos a la propiedad comunitaria en extensión territorial

¹ Esta ONG elabora y presenta anualmente el Informe de DDHH en Paraguay.

y calidad necesaria (Art. 64), como la garantía a la participación, educación y asistencia del Estado expresados en los Artículos N° 65 y N° 66 de la Constitución Nacional.

Como hemos observado en la Constitución Nacional vigente del Paraguay, la explicitación del reconocimiento de las comunidades indígenas es bastante clara, sin embargo no es así cuando se refiere a las comunidades afroparaguayas. Estas comunidades están reconocidas en la Constitución Nacional al considerar al Paraguay como país pluricultural y bilingüe (Art. N° 140).

En cuanto al derecho a la educación de las comunidades afroparaguayas, la Ley General de Educación N° 1264/1998, en su artículo N°1 garantiza al acceso a una educación integral y permanente en su contexto cultural y en el artículo N° 3 de la mencionada Ley expresa que el Estado garantiza el derecho a aprender en igualdad de oportunidades de acceso y beneficios, que expresa, se realizará sin discriminación. También en el artículo N° 5 enuncia que el sistema educativo establecerá un diseño curricular básico permitiendo la elaboración de proyectos curriculares pertinentes a las necesidades y características de las comunidades. Con este artículo, la comunidad afroparaguaya podrá ajustar el currículum básico a través de la elaboración de proyectos curriculares más pertinentes a sus culturas.

El artículo N°10 de la Ley en cuestión, expresa como principios, entre otros, el afianzamiento de la identidad cultural, el respeto a todas las culturas, la igualdad entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y la práctica de hábitos de comportamientos democráticos. Estos principios garantizan a la comunidad afroparaguaya tanto la expresión de sus manifestaciones culturales como su afianzamiento como identidad, el respeto hacia sus expresiones culturales sin contenidos discriminatorios.

En el artículo N°11 de la misma Ley se reconoce como grupos étnicos a las comunidades que poseen una cultura propia, lengua y tradición que a su vez integran la nacionalidad paraguaya, por lo que la comunidad afroparaguaya reúne las características como grupo étnico minoritario, como se reconocen los pobladores de Kamba Kua.

El artículo N° 77 expresa que la educación de los grupos étnicos se regirá por los principios y fines de la educación nacional expresadas en la Ley General de Educación y el artículo N°78 señala que la educación tendrá como finalidad el afianzamiento de la identidad y la integración en la sociedad paraguaya.

Un marco de promoción y defensa de los derechos de niños, niñas y adolescentes está garantizado al establecer y regular los derechos, las garantías y deberes del niño, de la niña y adolescentes a través de la Ley N°1.680/01 “Código de la Niñez y la Adolescencia”, la misma crea además el sistema de protección y promoción de los derechos de la Niñez, y en su artículo N° 37 establece que a este sistema le “compete preparar y supervisar la ejecución de la política nacional destinada a garantizar la plena vigencia de los derechos del niño y del adolescente” para lo cual crea las instituciones y los mecanismos para su cumplimiento.

La promulgación en las últimas décadas de algunas leyes permitieron una mejoría en las condiciones para el acceso y la permanencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el sistema formal de educación. Una de ellas es la “Ley de Gratuidad de la Educación Inicial y de la Educación Media” N° 4088/2010, que establece la gratuidad del servicio educativo del Nivel Inicial, y la Educación Media; además de ella se encuentran otras leyes como la Ley N° 806/1995 y sus modificaciones N° 1443/1999 y N° 1793/2001, referidos al Programa de “Complemento Nutricional Escolar” para poblaciones de escasos recursos tanto del sector urbano como rural en coordinación entre instituciones estatales y la Ley N° 4.758/2012 de creación del “Fondo Nacional de Inversión Pública y Desarrollo” (FONACIDE), que permite obtener fondos adicionales al presupuesto de gastos de la nación, para el mejoramiento de infraestructura escolar, la provisión de alimento escolar, capacitación docente, becas para estudiantes y la promoción de investigaciones educativas (Molinier, 2014)

¿Qué tratamos en la comunidad y escuela?

En la comunidad Kamba Kua y la escuela San Baltazar buscamos evidencias empíricas sobre la pertinencia curricular en la oferta de educación escolar. Nos preguntamos ¿la historia y la cultura afrodescendiente son incorporadas como contenidos curriculares en el sistema escolar formal en la construcción de una ciudadanía y sociedad democrática con enfoque de derechos?

Una vez respondida la pregunta nos propusimos sentar las bases para el apoyo al proceso educativo con y para las comunidades afroparaguayas a fin de dar respuesta a sus necesidades y demandas, abrir para ello un debate entre educadores, autoridades y comunidades en orientación a compromisos de acciones.

¿Qué nos planteamos en el trabajo?

Para el trabajo nos propusimos como objetivo general “generar conocimientos y propuestas de acción sobre la pertinencia cultural del currículum nacional vigente para el contexto cultural afrodescendientes en la educación escolar básica”.

Y como objetivos específicos nos propusimos los siguientes:

1. Analizar los contenidos del área de ciencias sociales del currículum nacional vigente en relación a la pertinencia de la historia y cultura de la cultura afrodescendiente.
2. Identificar las propuestas pedagógicas y acciones realizadas en los planes, programas y proyectos del Ministerio de Educación y Cultura que apuntan a los contextos culturales minoritarios para identificar elementos de pertinencia socio-cultural en el currículo en el marco de la construcción ciudadana e identitaria.

3. Contribuir al fortalecimiento de la identidad cultural propia y la calidad educativa intercultural en el marco de los conceptos de convivencia a partir de la recuperación de la historia y la cultura de la comunidad afrodescendiente del barrio Kamba Kua, de manera pertinente y adecuada.

Caminos que recorrimos

La metodología aplicada corresponde a un enfoque cualitativo, exploratorio, de estudio de caso, enmarcada en un paradigma crítico reflexivo desde un análisis intercultural para comprender un aspecto de la realidad educativa de la escuela seleccionada. El estudio fue no probabilístico porque no busca representación estadística ni realizar generalizaciones de los resultados (Abero, et al., 2015).

El estudio de casos tiene potencialidades. Ruth Sautu (2003) explica que son tres las características principales, (i) su carácter particular por estar enfocado en un hecho particular; (ii) lo descriptivo que permite mostrar sus complejidades; y (iii) la cualidad heurística al permitir “explicar cómo suceden los hechos y por qué; cuáles son las razones inmediatas y el contexto en que tienen lugar” (Sautu, 2003: 80).

Con este marco metodológico, abordamos elementos sobre la pertinencia curricular en relación a la comunidad afrodescendiente, el modo en que se aborda la educación en la construcción de una ciudadanía en el área de las ciencias sociales.

Realizamos “entrevistas focalizadas” (Ander-EGG, 2003: 92) como entrevistas grupales e individuales caracterizado por su “formato semiestructurado y con un enfoque semidirigido [...] focalizando en las experiencias subjetivas de las personas sometidas a la situación de análisis” (Ander-EGG, 2003: 93), a informantes claves de la comunidad, la directora y docentes de la escuela. El análisis documental de las planificaciones institucionales, textos escolares y relatos escritos de docentes y directora.

El procesamiento de ordenamiento y análisis lo realizamos a partir de categorías que son “propuesta político-pedagógica del Ministerio de Educación y Cultura”, que incluye el análisis de propuesta referente a interculturalidad y sus características y otra categoría: “pertinencia curricular” en la cual se incorporó la identidad afroparaguaya, las expectativas educativas de la comunidad expresada por sus líderes y la respuesta curricular escolar.

Nuestra referencia ¿desde qué perspectivas analizamos?

Lo que encontramos en la región

El “Estudio sobre organizaciones civiles y políticas de acción afirmativa” (Pascale, s.f) refiere a la situación de la comunidad afrodescendiente en Iberoamérica; surge debido a la preocupación de la invisibilidad de la comunidad afro, no solo la invisibilidad que se refiere al número que integran esta comunidad sino también a la invisibilidad sobre su

aportes artísticos, científicos, culturales e ideológicos. Se trata de un estudio exploratorio que se planteó como objetivo general “realizar un relevamiento de organizaciones de afrodescendientes en Iberoamérica que aporte a una mayor visibilidad de los procesos organizacionales.

Como objetivos específicos se planteó: “1) el relevamiento de organizaciones afrodescendientes en Iberoamérica, rescatando sus objetivos, actividades, relaciones institucionales, así como necesidades de equipamiento y formación; 2) una recopilación de las principales políticas de acción afirmativa destinadas a afrodescendientes impulsadas por los gobiernos latinoamericanos; y 3) la presentación de los principales facilitadores y obstáculos organizacionales, así como la estimación de posibilidades de la conformación de un mecanismo de organización de las redes de afrodescendientes” (Pascale, s.f: 7).

Entre algunos de sus hallazgos se destacan que las redes de mujeres son las que logran mayor afiliación en las organizaciones afrodescendientes; del total de las organizaciones afrodescendientes existentes en Iberoamérica el 40% se dedican a actividades educativas y/o artísticas, y aproximadamente un 20% y 25 % del total enfocan sus actividades en áreas de Derechos Humanos, incidencia política y género y el 18% se dedican a la lucha contra el racismo y la discriminación (Pascale, s.f).

Entre los obstáculos para el fortalecimiento de sus organizaciones se encuentran el limitado acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la ausencia de políticas de acción afirmativa en algunos países, la invisibilidad en las estadísticas nacionales, la exclusión en la historia curricular en la educación formal y la falta de financiamiento (Pascale, s.f).

El primer informe “Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina” realizado por Maribel Rodríguez y Tomás Mallo (2012) señala que los países con mayor concentración de afrodescendientes son Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Panamá, la investigación refiere sobre el relevamiento de las políticas educativas destinadas a la población afrodescendiente en Latinoamérica (Rodríguez y Mallo, 2012).

Entre sus resultados se destaca que los países mencionados cuentan con la variable afrodescendiente en sus censos nacionales, que la mayoría de los países incluyen en sus leyes los principios de igualdad y de no discriminación y existe una tendencia a negar las desigualdades raciales y la promoción cultural afro con fines folclóricos y turísticos. Los países que cuentan con políticas afirmativas más desarrolladas para la población afrodescendiente, según el informe son Brasil, Colombia y Panamá (Rodríguez y Mallo, 2012).

A pesar de la implementación estas políticas las acciones de las mismas “no han conseguido revertir las profundas desigualdades que afectan a los afrodescendientes de la región” (Rodríguez y Mallo, 2012: 73), estas políticas por lo general cuentan con escasos recursos y se encuentran expuestas a recortes.

En el ámbito educativo, específicamente en el curricular y en el de la formación de docentes, los investigadores observan que se les asigna a estos países poca atención, a excepción de Brasil. La investigación refiere además sobre los déficits en los resultados educativos de los afrodescendientes frente a la población blanca, y recomienda que los países incorporen en la educación mayoritaria elementos relacionados a la cultura y la historia de los afrodescendientes con enfoque multicultural y de equidad y potencien las experiencias educativas existentes en curso a través de su documentación. Recomienda también que los países fomenten la producción de datos y evalúen los impactos de los planes y programas destinados a la cuestión afrodescendiente (Rodríguez y Mallo, 2012).

El emprendimiento investigativo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales con la publicación “Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro” es una amplia referencia sobre estudios realizados en Latinoamérica sobre los afrodescendientes. En la misma publicación Gladys Lechini (2008) reconoce que desde la década de los noventa hay un surgimiento de nuevos enfoques que se alejan de los enfoques esencialistas y culturalistas al asumir estudios de identidades más contextualizados en los procesos históricos a partir de las interacciones de localidades específicas, con más amplias perspectivas e interdisciplinariedad, incluyendo en los mismos la problematización y los temas de género, raza, clase, identidad, mestizaje visibilizando la presencia de poblaciones afroamericanas y su contribución a las culturas. (Lechini, 2008).

Según Marta Bertely Busquets y Erika González Apodaca (2004) la relación entre escuela y etnicidad ha sido objeto de diversos análisis y estudios entre las décadas del ochenta y noventa del siglo pasado en América latina. Las autoras, realizan un recorrido de las investigaciones realizadas en el ámbito, observando el objeto de sus intereses como así también las tensiones y debates generados en el marco de las investigaciones. La primera acotación describe que en la década de los ochenta la producción sobre etnia y escuela era escasa, mientras que en la década siguiente la producción es relativamente abundante.

Las autoras Bertely y González (2004) observan que algunas investigaciones definen como su objeto de estudio la cuestión étnica y escuela, nominándolos como “indígenas en general” (Bertely y González, 2004: 24); estas investigaciones, según las autoras priorizan temáticas relacionadas a la intervención educativa y la interculturalidad institucionalizada, es decir los problemas son los relacionados a las políticas educativas y a la diversidad étnica y cuyos resultados pueden ser útiles a los proyectos oficiales de educación intercultural. Otra línea de estudios se aborda desde las “perspectivas de los actores” que analizan las apropiaciones étnicas de la escuela y consideran al indígena como sujeto de atención pública basado en los enfoques asistencialistas. Un último enfoque de estudios ubica al indígena como sujeto de derecho, en este tipo de investigaciones la consideración de ciudadanía es central (Bertely y González, 2004:24).

Las autoras también hacen referencia a la cuestión de identidad. Mientras en algunas investigaciones se considera la identidad como un atributo esencialista colocando como elemento central la tradición; otros la consideran como proceso y producto, entendiéndola

como un proceso dinámico y contradictorio entre la apropiación y etnogénesis, como formas de recreación permanente de la identidad entre la tensión de la tradición y la modernidad; desde esta perspectiva la identidad es la identidad portada en un momento histórico y contexto determinado (Bertely y González, 2004).

La noción de interculturalidad según algunas investigaciones, explican las autoras, es reducida a lo mero étnico, mientras que en otras este mismo concepto es entendido como la búsqueda de diálogo cultural entre las culturas, reconociéndose que debe darse desde una igualdad social como condición necesaria e imprescindible para ese diálogo (Bertely y González, 2004).

Las mismas autoras (Bertely y González, 2004) plantean que los distintos paradigmas recorridos en las investigaciones con relación a los imaginarios étnicos sobre el indígena en las políticas educativas, se encuentran enmarcados en los paradigmas hegemónicos del momento histórico determinado. Estos imaginarios han considerado al indígena como una variedad de consideraciones imaginarias, como por ejemplo sujeto de “civilización”, “proletarización”, “folklorización”, “esencialización” y “compensación” como formas hegemónicas de indianidad construidas desde los imaginarios oficiales.

Otra línea de trabajos de investigación corresponde a la “intermediación política y su relación con la escolarización”. Este punto analiza, entre otros, la intermediación político-cultural en el proceso de intermediación corporativa; la intermediación civil en la articulación de diferentes elementos que hacen a la tradición y la modernidad; la síntesis identitaria, las propuestas interculturales; las definiciones de proyectos interculturales oficiales y locales; la apropiación del discurso educativo oficial, relacionando las políticas educativas nacionales y la globalización con la identidad histórica como pueblos ancestrales en relación a su capacidad de reinventar tradiciones y comunidades imaginadas. La escolarización en pueblos indígenas es entendida como proceso de apropiación desde la escuela oficial para adecuarlas a sus intereses comunitarios, faccionales y privados a fin de mantener las redes sociales, políticas y económicas, recreando sus proyectos étnicos (Bertely y González, 2004).

Por otro lado, las autoras también mencionan como línea de análisis otros estudios cuyos contenidos se refieren a la relación de “etnicidad, escuela y ecosistema cultural [...] como unidades socioambientales”, con influencias e impactos mutuos entre los tres contenidos y la línea de escolarización; y contenidos referidos a las relaciones intra e inter-étnicas, estudiando la relación y el papel desempeñado en los procesos entre etnias y los dispositivos escolares (Bertely y González, 2004: 34).

Finalmente, una línea analítica de la etnicidad en la escuela ocupa en sus estudios los fenómenos de “desterritorialización de las fronteras étnicas” como procesos de traspaso de las fronteras propias del territorio hacia otros, para situarse en espacios discontinuos incluyendo el traspaso de los límites nacionales (Bertely y González, 2004: 35).

Publicaciones de trabajos en Paraguay

Según Telesca (2008), en el país existen pocas investigaciones sobre la población afrodescendiente. Las referencias existentes en la literatura, son prácticamente de los inicios de la colonia. Del mismo modo refiere el escaso debate historiográfico al respecto. En su trabajo “La historiografía paraguaya de los afrodescendientes”, el investigador realiza una interesante descripción sobre las publicaciones relacionadas a los afrodescendientes en el Paraguay durante la colonia.

En la misma obra, el autor señala que los trabajos hasta la década del 2000 aproximadamente, eran trabajos de carácter general, dejando lagunas en cuanto a investigaciones sobre “la venta de esclavos, la manumisión, entrada y salida de esclavos, profesiones, familias, diferenciación entre la ciudad y el campo, etc.” (Telesca, 2008: 170). También señala que muchos escritos bibliográficos refieren del “proceso de blanqueamiento de la población parda” (Telesca, 2008: 181).

En la publicación “Estudios Paraguayos” se analiza la identidad paraguaya y el aporte en ese proceso de los afroparaguayos, se observa al respecto que el tema del “status bajo el cual comprender a la población paraguaya no está aún resuelto ni siquiera entre los mismos historiadores” (Telesca, 2008: 174).

En lo cultural, la comunidad afroparaguaya vivió experiencias similares a la de muchos países latinoamericanos, experiencias que implicaron procesos de aculturación e imposición de culturales hegemónicas y como resultado un proceso de “blanqueamiento de la comunidad parda” (Telesca, 2008:181).

Esta situación señalada por Telesca (2008) coincide con la vivida por las comunidades afrodescendientes en América Latina, tal como lo señala Alta Hooker Blandford (2009) al afirmar que:

“[...] En la mayoría de nuestros países, la presencia y manera de vivir de los y las afrodescendientes, su historia, manera de organización, espiritualidad y pensamiento siguen siendo invisibles. Nuestros héroes y heroínas, líderes y lideresas, nuestros pueblos, su conocimiento ancestral y tradicional siguen siendo invisibles en las leyes, en la historia y en los textos de las escuelas y universidades” (p. 113)

Una investigación realizada por Ana María Argüero (s.f) y publicado bajo el título “Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina”, plantea como finalidad documentar el aporte cultural de los afroparaguayos a partir de recopilación de testimonios de los afrodescendientes en Paraguay. La investigación en cuestión aborda elementos históricos y culturales, sin embargo, no aborda temas vinculados a la educación formal (Argüero, s.f).

Con relación a la educación y la desigualdad en Paraguay se encuentran disponibles investigaciones interesantes. Una de ellas fue realizada por Ubaldo Chamorro (2004) en

su tesis de maestría con el título “Caracterización de la Educación en el contexto de desarrollo del Paraguay” que demostró que toda acción educativa formal dirigida para el sector rural del Paraguay ha sido “eminente, una acción de clase [...] expresado a favor de la fracción “agro-comercial y financiera” (Chamorro, 2004: 89), favoreciendo la reproducción social en beneficio de esta fracción social dominante.

Según el autor, el proceso que soportó la comunidad rural ha sido de homogenización cultural de la población como consumidores en concordancia de la extensión del mercado capitalista, además de la proletarianización al favorecer, a partir de la formación escolar, el paso de la condición de campesino a obrero como mano de obra calificada y barata y la formación de un cuerpo técnico-agropecuario que brindó la justificación y legitimación de la idea de la modernización como valor (Chamorro, 2004).

La otra investigación sobre desigualdad educativa fue realizada por Luíís Ortiz (2012). Los resultados son reveladoras sobre el papel reproductor del sistema escolar y el sistema en su conjunto en cuanto a favorecer la desigualdad de resultados educativos. Así en su investigación de tesis doctoral “Educación y Desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo” (Ortiz, 2012) describe a partir de dos escuelas cómo el sistema educativo formal reproduce, por diversos mecanismos, la desigualdad educativa.

Otra investigación del mismo autor publicado con el título “Las políticas de inclusión educativa en Paraguay. Alcances y límites de los programas de gratuidad en educación en la reducción de las desigualdades” (Ortiz, 2014) entre otras preguntas indaga sobre qué impacto ha tenido las políticas educativas del Estado paraguayo en la reducción de la desigualdad educativa y social, un estudio descriptivo y analítico de los periodos entre los años 2009 y 2010. El autor menciona que en periodo estudiado en el sistema educativo paraguayo la desigualdad educativa se reprodujo y la misma se ha trasladado hacia los niveles más superiores del sistema educativo formal manteniendo invariable la distancia de desigualdad entre categorías sociales más pobres y de mayor capital económico y cultural, el autor nos describe el comportamiento de ambas categorías sociales, en sus mismos términos:

“un aumento en el acceso a la educación por parte de los sectores de la sociedad que estuvieron otrora relegados del mismo, sobre todo aquellos cuyas actividades socioeconómicas y sus estilos de vida estuvieron ligadas a la ruralidad. Pero por otra parte, la tendencia muestra una acumulación de capital educativo por parte de los sectores sociales de mayor jerarquía social, generándose una reproducción de las distancias educativas entre las categorías sociales y la traslación de esas distancias a niveles más elevados del sistema educativo” (Ortiz, 2014: 83).

¿Qué entendemos por interculturalidad?

La interculturalidad no contiene un significante único, ni se refiere a un término acabado, esto es así por su dinamismo en su construcción social. La variedad de significados, hasta contradictorias, es debido a la variedad de posiciones según los actores que intervienen en el contexto social, político e histórico (Sartorello, s. f.) (Walsh, 2009).

En su momento, en sus inicios del debate, se lo vinculó con el reconocimiento a la diversidad cultural presente en los países latinoamericanos, hoy parece insuficiente, por lo que exige reconocer que la “interculturalidad no se agota en el reconocimiento de la diferencia y la inclusión de esta por parte del Estado” (Fernando y Yáñez, s. f.).

En primer orden es reconocer la diferencia y lograr la inclusión social a través de la interacción, es así que Rosa Zapata (2014) refiere que los diferentes grupos culturales con identidades diferenciadas interactúan en base a una identidad propia, y reconociendo, a su vez, la identidad del otro en el marco de una dinámica social. Sin embargo, el problema es que el medio social en que se da esta interacción es un medio donde prima la desigualdad social y económica. Entonces, las relaciones resultan relaciones basados en la desigual de poder en el intercambio de bienes y valores culturales. Es decir la relación entre las culturas, en un contexto de desigualdad, dominio y jerarquías, no permite un vínculo intercultural positivo para todos los interactuantes (Zapata, 2014).

Catherine Walsh (2009) considera que la concepción de interculturalidad no puede ser entendida como una mera relación entre culturas y en consecuencia la puesta de políticas del Estado que mantienen los “pensamientos racializados y excluyentes” (Walsh, 2009: 14) cuando el contexto social y económico es de desigualdad. Por lo tanto, según la autora, la interculturalidad requiere ser entendida como un proceso, un proyecto y herramienta pedagógica dirigido hacia la construcción de otros modos de poder, saber, ser y vivir caracterizado por el respeto a la diversidad y procesos de inclusión social (Walsh, 2009).

Rut Moya (2009) plantea la necesidad de generar las condiciones para una relación dialógica intercultural positiva, lo que implica otorgar a los más desfavorecidos, para el caso Latinoamericano para los grupos minoritarios indígenas y afrodescendientes, los dispositivos desde las políticas públicas integrales e integradas a fin de conducirlos a hacia una relación cada vez más igualitarias, al respecto afirma:

La interculturalidad o las relaciones interculturales se estructuran en el marco de relaciones de poder, de manera que reestructurar dichas relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos requiere de una interculturalidad que promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas (Moya, 2009: 49).

Ante esta problemática de desigualdad social e interculturalidad Mario Samaniego Sastre (2005) nos advierte que ante estas condiciones no puede darse unas relaciones interculturales a lo que denomina interculturalidad de doble vía, en sus palabras mismas afirma:

“No podrán darse relaciones interculturales, en el sentido de intercambio genuino de códigos culturales si las relaciones interétnicas en el ámbito estructural son indicativas de la hegemonía de un grupo respecto a otro. En otras palabras, no podrá haber relaciones interculturales en propiedad en situaciones en las cuales no se produzcan negociaciones sociopolíticas, socioculturales y étnicas entre individuos y/o sectores diferenciados estructuralmente entre sí (p. 7).

Por lo tanto para el autor la interculturalidad que se da en las sociedades latinoamericanas es la interculturalidad orientada hacia una sola vía, por cuanto que “ciertos grupos estarían obligados a ser interculturales” (Sastre, 2005: 7)

La desigualdad social y económica en América Latina es resultado de un proceso histórico complejo, que otorga el marco en el cual se fueron configurando las identidades culturales, y se establecieron las relaciones entre las mismas, que resultaron de relaciones basados en la desigualdad (Tubino, s f.)

La tendencia en esta región ha sido un proceso hacia la homogenización, principalmente a partir de la lengua y cultura de las culturas dominantes hacia una configuración de una identidad cada vez más globalizada, a su vez, facilitada por la expansión económica capitalista a nivel planetario. Por lo tanto, como resultado, las culturas minoritarias han mantenido una relación de dependencia hacia La cultura hegemónica y de élite (Tubino, s f.).

La desigualdad en las relaciones interculturales al ser producto de relaciones sociales históricas es por lo tanto superable y su posibilidad es fundamentalmente política (Tubino, s f.).

Fidel Tubino (s f.) considera que el desafío es encontrar nuevos caminos de “como concebir y generar formas de organización política y de convivencia cultural basadas en el reconocimiento de la diversidad, la inclusión socio-económica y la participación económica y la participación política de los grupos culturales originarios secularmente postergados” (Tubino, s f., 3) proceso que requerirá un acompañamiento del fortalecimiento de la identidades étnicas de tal forma que en ese contexto la interculturalidad promueva una cada vez mayor democracia social, económica y cultural (Moya, 2009).

Una de las medidas que harán posible una progresiva disminución de la desigualdad de condiciones es posible a través de acciones afirmativas, que como bien lo define Fidel Tubino (2007):

“son formas estratégicas de operativizar el principio de la discriminación positiva [...] para generar equidad de oportunidades en contextos fuertemente discriminatorios y asimétricos [...] son políticas de inclusión de las diferencias en las instituciones de la sociedad civil y del Estado” (p. 92).

La interculturalidad y la educación

Vera María Ferrao (2010) observa que en el continente Americano el empleo del término intercultural corresponde recién al siglo XX, concepto cuya trayectoria recorrió por etapas bien definidas. En sus inicios la interculturalidad implicaba la consideración de la necesidad de la creación de una educación formal para el sector indígena, esta mirada corresponde a la etapa colonial, que transcurre desde la llegada de los colonizadores a América y se extiende hasta parte del siglo XX.

La característica principal en la etapa colonial es de violencia explícita, en la cual se crea una educación dirigida a los indígenas con en el cual el sistema busca imponer la cultura hegemónica sobre las culturas subalternas. Esta violencia más tarde adquiere la forma de asimilación, proceso en el cual se pretende que las culturas subalternas asimilen la cultura hegemónica y dominante. Es una etapa en el cual la tendencia claramente tiende hacia la homogeneización cultural, coincidentemente también según las necesidades de construcción de los Estados nacionales modernos (Ferrao, 2010).

En esta etapa se “crearon escuelas para los hijos de las élites indígenas, muchos de estos indígenas con formación escolar, se convirtieron en los escribanos del nuevo orden colonial” (Fernando y Yáñez, s f.), mientras que otros indígenas trataban de incorporar los elementos de la cultura colonial como estrategia de resistencia tratando de mantener sus culturas. También en este proceso de homogeneización significó un inicio del blanqueamiento del indígena, la estrategia y acciones implicaban además “desindianizar, evangelizar y civilizar” (Fernando y Yáñez, s f.)

La etapa siguiente, siguiendo el proceso definido por Vera María Ferrao (2010) corresponde a la educación bilingüe, inicia en a las primeras décadas del siglo XX hasta los setenta del mismo siglo, en esta etapa los sistemas educativos organizan programas educativos dirigidos a los pueblos indígenas que incluyen rasgos de la cultura ancestral en el espacio escolar, especialmente de la enseñanza de la lengua materna indígena aparte del idioma oficial, así el bilingüismo es planteado como transición de la cultura autóctona a la cultura dominante nacional (Ferrao, 2010).

La década posterior, según la misma autora, el modelo de bilingüismo aquí presiona el modelo escolar clásico hacia la incorporación ya no solo el idioma autóctono en la educación formal sino que incluya también toda la cultura y de todas las culturas y el diálogo correspondiente entre ellas (Ferrao, 2010).

Estos procesos de interculturalidad en la educación formal transcurren teniendo al margen la cultura afrodescendiente, en los relatos históricos bibliográficos por lo general los negros han sido ignorados hasta finales del siglo XX, el haber reducido a la cultura afroamericana a una posición de no ciudadanía ha contribuido a ignorarlos en los procesos históricos (Ferrao, 2010)

Sin embargo, sus aportes a los procesos de educación e interculturalidad se dieron desde la llegada a América de los mismos y significativamente partir de sus luchas contra el

racismo, la ideología colonialista, la demanda de reconocimiento de su identidad cultural, ciudadanía, exigencias de reparación históricas de daños sufridos por la esclavitud a partir de políticas afirmativas, la denuncia de las políticas de emblanquecimiento de la población, la homogenización y monoculturalización y la falta del reconocimiento del aporte de la cultura afroamericana en la construcción de la nación de los diversos países de América (Ferraó, 2010).

En las décadas de los ochenta y noventa marca su impronta por el reconocimiento de la realidad de muchos de los países latinoamericanos caracterizado por su condición multiétnico, pluricultural y multilingüe, en algunos casos, por ende, con la modificación de las Constituciones Nacionales e incorporar en las mismas el reconocimiento de la diversidad cultural y étnica de sus sociedades, algo que obligó, en consecuencia, la adecuación de las políticas educativas a fin de responder a las necesidades (Ferraó, 2010).

La autora en cuestión afirma además que este proceso histórico que acabamos de describir ha recorrido a su vez entre tensiones sobre temas vinculados a la interculturalidad como por ejemplo la desigualdad social, la diversidad cultural, el papel de la educación intercultural, las limitaciones y posibilidades de la educación intercultural ya sea para hacer frente a las necesidades educativas como para hacer frente a los problemas de desigualdad social (Ferraó, 2010).

Una primera tensión corresponde cuando se analiza la interculturalidad en función a la sociedad toda. Uno de los enfoques es la interculturalidad funcional que plantea una propuesta intercultural sin cuestionarse el modelo sociopolítico vigente en la sociedad actual. Por lo tanto el proceso de diálogo entre culturas se da sin el cuestionamiento del sistema post-colonial vigente y por ende facilita la reproducción de la colonización. Este modelo intercultural no admite el contexto económico y político como fuente de comprensión de las relaciones de dominación-dominado (Tubino, s f.).

En contrapartida, el otro enfoque, denominado interculturalidad crítica sostiene que la educación intercultural debe promover el aporte para construir sociedades igualitarias, por lo tanto debe hacer visibles las causas de las limitaciones del diálogo intercultural en condiciones de desigualdad (Ferraó, 2010) y necesariamente reconocer la naturaleza política e ideológica de la educación (Chamorro, 1980).

Este segundo enfoque cuestiona que la educación intercultural funcional no se plantea críticamente sobre las razones de la asimetría social, consecuentemente, facilita la reproducción de las relaciones de dominación-dominado entre culturas (Tubino, s f.).

Para Fidel Tubino (s f.) el interculturalismo crítico plantea incluir en el proceso de diálogo entre las culturas los factores que hacen a la asimetría social y económica asumiendo la contextualización de dicho diálogo en el contexto económico y político siendo estos factores contextuales las razones de la violencia estructural y base de los conflictos interculturales (Tubino, s f.).

El interculturalismo crítico busca la igualdad social como proyecto político y ético. Así, la interculturalidad crítica parte del reconocimiento de las diferencias socioeconómicas,

culturales y políticas existentes y busca su superación, por lo tanto no se plantea “posibilidades de integración bajo parámetros de inequidad” (Moya, 2009: 49).

Reconociendo la educación como proyecto ético político e ideológico la educación intercultural no puede ser restringida solo al espacio educativo y más solo en la educación escolar indígena, sino que debe plantearse incorporar otros espacios de la sociedad como la salud, lo jurídico, el medio ambiente, la cultura, la economía, la producción de conocimientos y valores, a fin de cuestionarse el sentido común, la discriminación, la asimetría social y los conocimientos y valores considerados universales, de tal forma a favorecer la construcción de Estados plurinacionales democráticas e inclusivas (Ferrao, 2010).

La educación intercultural en sus inicios fue entendida como educación indígena y por lo tanto ha sido diseñado sólo para los pueblos indígenas, con propuestas focalizadas a estas comunidades. Es decir, una educación intercultural dirigida exclusivamente para los grupos étnico-raciales subalternizados. La finalidad de estas propuestas educativas era la de lograr la integración social.

Actualmente, cada vez es más creciente el reconocimiento que la educación intercultural para que sea efectiva debe estar dirigida a todos los miembros de la sociedad a fin de favorecer la construcción democrática con inclusión y con posibilidades de hacer frente a las resistencias a la cultura histórica de racismo, pensamiento colonialista, reconocimiento de la diversidad y el poco valor dado a las culturas originarias y afroamericanas. Por lo tanto, se requiere de una propuesta educativa interculturalidad universal.

Para favorecer procesos interculturales también deben realizarse procesos hacia el fortalecimiento de la propia identidad cultural, estos procesos intraculturales constituyen una condición necesaria para el desarrollo de procesos de interculturalidad. La interculturalidad así debe contribuir a la toma de conciencia de la propia identidad cultural en un proceso dinámico con el otro a fin de favorecer la interculturalidad (Ferrao, 2010).

Las nuevas tendencias en las políticas educativas interculturales en América latina por un lado tienden a considerar su necesaria contextualización de las políticas. De allí el reconocimiento del contexto de desigualdad social presente en los países de América. En este marco las políticas interculturales deben favorecer la inclusión, la democracia social, económica y cultural enmarcados en los derechos individuales y colectivos de todos los pueblos (Moya, 2009).

Para lograrlo se necesitan de políticas educativas interculturales de carácter universales que permitan incorporar en la educación intercultural en condición de igualdad a todas las culturas y en una interacción que implique el fortalecimiento de la identidad propia y el reconocimiento de la identidad del otro (Zapata, 2014).

Por otro lado, este nuevo movimiento de educación intercultural reconoce las limitaciones de la realización efectiva de una educación intercultural en un medio en el cual prima la

desigualdad y las limitaciones de la educación para lograr la igualdad social. Por lo tanto se reconoce que para lograr dicha igualdad las políticas interculturales deben traspasar las fronteras educativas, incluyendo a todas las demás políticas sociales, ampliando su articulación con políticas más amplias que permitan una inclusión socio-económica y política, fundamentalmente de los grupos socialmente con desventajas (Tubino, s f.).

Las políticas públicas, incluyendo las políticas educativas interculturales, deben por lo tanto favorecer el pleno ejercicio de la ciudadanía que Marshall (1949) define como el “status que se otorga a los que son miembros de pleno derecho de una comunidad. Todos los que poseen ese status son iguales en lo que se refiere a los derechos y deberes que implica” (Marshall, 1949: 312), status ciudadano que confiere a cada persona un conjunto de derechos civiles, políticos y sociales.

Para el ejercicio pleno de Los derechos es condición indispensable el acceso a recursos por lo que “la no-discriminación en el acceso a esos recursos constituye la condición necesaria y suficiente de ciudadanía” (Moreno, 2003: 1). Pero también implica el reconocimiento de “las diferencias entre visiones del mundo y sensibilidades distintas” (Anson, 2007: 57).

El ejercicio pleno de los derechos implica una incidencia en las políticas públicas del Estado a través de la participación. Entendiendo por participación como las “acciones colectivas de los diferentes grupos sociales que demandan el acceso al derecho de ciudadanía para gozar de los beneficios de la cooperación social. Así también, implica la institucionalización de las vías de involucramiento en el diagnóstico, diseño, y formulación, implementación y evaluación de las políticas públicas” (Ortiz, 2011: 27). La participación para Luís Ortiz (2011) es un “**proceso** y al mismo tiempo un **resultado** de la transformación democrática de la sociedad” (Ortiz, 2011: 27, énfasis original).

¿Qué entendemos por identidad en el marco de la interculturalidad?

Entendemos por identidades individuales y colectivos aquellos “rasgos propios, conciencia de ser el mismo y distinto, y ser el mismo en la búsqueda” (Mujica, 2007: 12) como proceso constructivo, dinámico e histórico en las relaciones “marcando la diferencia respecto de los otros” (Mujica, 2007: 12) (Sastre, 2005) en un proceso complejo de pertenencias culturales múltiples que cambian con el tiempo y las relaciones, en cuyo contacto se generan procesos de apropiación y adaptación (Mujica, 2007) (Marcús, 2011), al respecto Luís Mujica (Mujica, 2007) afirma:

“Las identidades tanto individuales como colectivas no son un conjunto de elementos aglutinados o el resultado de una suma de rasgos reunidos por diversas circunstancias. Las identidades son, más bien, construcciones sociales que tienden a definirse como lo propio dentro de un conjunto social y en la medida en que van señalando las fronteras de algo o alguien y de este modo van marcando la diferencia respecto a los otros” (Mujica, 2007, 13).

Así la identidad es como afirma Mario Sartre (2005) se “delinea sobre la base de las distintas intensidades que la conforman, conciente, o inconscientemente, voluntarias o impuestas, porque tensionalmente éstas se dinamizan” (Sastre, 2005: 8). Si las condiciones son asimétricas, en cuanto a las diferencias sociales y económicas, el resultado propiamente será la instalación de mecanismos de discriminación y exclusión que impedirán la integración social (Mujica, 2007).

Para Luís Mujica Bermúdez (2007) las identidades transitan por tendencias: una de ellas es la “aculturación” (Mujica, 2007: 32), que como proceso implica la “intromisión de tipo colonial de parte de algunos grupos, que tienen como finalidad la conquista y la hegemonía [...] mediante el uso de diversas formas de violencia” (Mujica, 2007: 32). En este proceso la relación cultural es la negación de la cultura avasallada, y la cultura dominante se presenta legitimada a aplicar la violencia en los términos de Luís Mujica (Mujica, 2007):

“Los conquistadores tienden a considerarse a sí mismos como los poseedores de la cultura y, a la vez como “personas dotadas” en oposición a otros, quienes son vistos como “naturales” e incluso “no-humanos. El proyecto aculturador pretende civilizar a los otros a través de formas de adoctrinamiento y mediante el uso de diversas formas de violencia. El resultado de estas manera de entender las relaciones entre grupos, muchas veces, ha sido la sumisión o el exterminio, así como también la rebeldía permanente por parte de los grupos dominados” (p. 32).

A este proceso correspondió un modelo educativo en el cual el sistema escolar sirve de homogenización cultural hacia la cultura dominante, el enfoque asimilacionista (Aguilar, 2012).

Otra tendencia es la “inculturación” (Mujica, 2007: 32), proceso que buscan la inserción de los grupos culturales minoritarios “desde fuera y no sujetos de su propio desarrollo” (Mujica, 2007: 32) a las culturas dominantes a través de mecanismos de proteccionismos y con políticas educativas compensatorias (Aguilar, 2012).

El último proceso refiere el autor a procesos de interculturalidad basados en la aceptación de los derechos de la pluralidad cultural existente (Mujica, 2007) por lo tanto se reconoce la diversidad de identidades culturales, en consecuencia las políticas interculturales se basan en el reconocimiento que las sociedades son muticulturales (Aguilar, 2012) y con necesidades de generar condiciones para la “dialogía bidireccional” (Sastre, 2005: 8).

La discriminación y la interculturalidad

Aníbal Quijano (2000) considera que el término raza en América surge al momento de la llegada de los colonizadores europeos quienes comienzan a clasificar a los pobladores de estas tierras según los rasgos biológicos y los diferencia de los colonizadores. Así “los

colonizadores codificaron como color los rasgos fenotípicos de los colonizados y lo asumieron como la característica emblemática de la categoría racial” (Quijano, 2000).

La raza desde la colonia ha sido una forma de diferenciar, asignando una superioridad por los colonizadores a su misma raza y por lo tanto fundamentando a partir de ello su explotación y sometimiento de la población indígena, comenzando con una etapa de discriminación racial.

Según la definición de la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD), de las Naciones Unidas tomado por Rita Segato (2007), designa a la discriminación como “cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, descendencia u origen nacional o étnica que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento, gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales” (Segato, 2007: 63, énfasis original), así el racismo es una forma de discriminación y forma de trasgresión por lo que considera que “el racismo es una forma de violencia” (Segato, 2007: 70).

El prejuicio una actitud de las convicciones personales y se expresa en la intimidad sustenta la discriminación, que es el efecto de esa convicción personal expresada en la esfera pública. La discriminación implica que una raza considera inferior a otra/s raza/s en cuanto a “recursos, servicios y derechos disponibles en el espacio público” (Segato, 2007: 63).

La misma autora clasifica los tipos de actitudes racistas que son el racismo de “convicción” que se refiere a la convicción que ciertos valores, y creencias que contienen atributos positivos y/o negativos según alguna características físicas en detrimento de otras; el racismo político-partidario-programático, es realizada en base a al racismo de convicción con la diferencia que las personas se agrupan en movimientos y partidos políticos para hacer valer sus pretensiones; el racismo emotivo, un tipo de discriminación basado en sentimientos como el miedo, el rencor o el resentimiento; el cuarto y última clasificación de la autora se refiere al racismo de “costumbre”, “automático” o “acostumbrado”, que se refiere a conductas automatizadas que no llegan a ser explicitadas, presentes en la cultura profundamente y es el más frecuente en nuestro continente.

Considera que este último tipo de racismo se encuentra lejos de ser más inocua que las demás, considera que muy por el contrario este racismo más víctimas genera ya que la “acción silenciosa de la discriminación automática hace del racismo una práctica establecida, acostumbrada y, por eso mismo, más difícil notificable” (Segato, 2007: 69).

Siguiendo a la misma autora el racismo puede ser institucional o estructural, es institucionalizado cuando las prácticas institucionales favorecen la reproducción social en ventaja de una de las partes, por lo general de los más desventajados. El racismo estructural son los valores y prácticas que favorecen la asimetría relacionando raza y clase (Segato, 2007).

Las escuelas como instituciones sociales en la sociedad no son espacios neutrales, más bien son espacios relacionados al ejercicio del poder y la legitimidad. En estos espacios se enfrentan y negocian entre actores a fin de definir sus contenidos y valores. En términos de Hery Giroux (1990) las escuelas son espacios que:

“representan formas de conocimiento, y usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones a partir de la cultura general. Como tales, las escuelas sirven para introducir y legitimar formas particulares de vida social. Más que instituciones objetivas alejadas de la dinámica de la política y el poder, las escuelas son de hecho esferas debatidas que encarnan y expresan una cierta lucha sobre qué formas de autoridad, tipos de conocimiento, regulación moral e interpretaciones del pasado y del futuro deberían ser legitimadas y transmitidas a los estudiantes” (s f.).

Entonces, la práctica educativa a partir de esta perspectiva y en un contexto intercultural marcado por la desigualdad, requiere de una pedagogía que se caracterice de ser cuestionadora, humanizante y descolonizadora. En palabras de Catherine Walsh (2009) sería una educación “crítica, intercultural y de-colonial que pretende pensar no solo “desde” las luchas de los pueblos históricamente subalternizados, sino también “con” sujetos, conocimientos y modos distintos de estar, ser y vivir” (Walsh, 2009: 16, énfasis original). Es decir, la educación pensada como un acto pedagógico-político (Walsh, 2009).

También la interculturalidad debe expresarse como una educación democrática y con enfoque de derechos, que propicie el conocimiento sobre las desigualdades existentes, el reconocimiento de las diferencias culturales, y promueva las transformaciones necesarias en las relaciones de las personas implicadas en el acto educativo. Enfoque de derechos que integre el “ámbito de los derechos colectivos e individuales, [...] buen vivir colectivo, desde los parámetros de calidad socialmente construidos y socialmente pertinentes” (Moya, 2009: 50).

Para Rosa Zapata (Zapata, 2014) la educación intercultural debe llegar a todas las instituciones educativas, sean que las mismas estén o no instaladas en comunidades con o sin diversidad cultural, al respecto, afirma:

“La educación desde una perspectiva intercultural, es una educación que se debe desarrollar con o sin presencia de “diversidad cultural” entre los individuos que comparten un espacio educativo. De acuerdo con Essomba (2006), desde ella se busca conseguir que todas las personas adquieran una sólida competencia cultural –entendida como un bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos- que le permitan actuar adecuadamente en nuestras sociedades multiculturales promoviendo una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos. Extendiendo esa relación a la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas” (p. 221).

El contenido de enseñanza como construcción social

El contenido a enseñar es el objeto producto de la construcción social e histórica, en el cual el conflicto, la apropiación, la posesión y el poder son partes inherentes del mismo. El contenido a enseñar es resultante de un proceso de selección y exclusión de la totalidad del contenido cultural, proceso mediatizado por “las circunstancias sociales, políticas e históricas” (Gvirtz y Palamidessi, 2010: 24).

El contenido como objeto cultural es producto de una construcción social en un proceso dinámico y complejo. Lo conforma el conjunto de elementos definidos en los documentos curriculares oficiales, pero también lo conforma aquello que se encuentra presente en el discurso con mensajes explícitos e implícitos de las autoridades educativas y los docentes, por lo que se declara enseñar, por lo que se intenta enseñar y por aquello que efectivamente se enseña (Gvirtz y Palamidessi, 2010).

El currículo así es el resultado de unos complejos procesos de construcción social en el cual intervienen los procesos de “selección, organización, distribución, transmisión y evaluación” (Gvirtz y Palamidessi, 2010: 50) del acervo cultural y que constituyen los contenidos a ser enseñados siendo modelos de referencia.

El currículo como hemos visto es la organización de los contenidos socialmente construidos pero también es currículo las experiencias y prácticas de aprendizaje articuladas como proceso social, además de lo intencionado que idealmente cada institución educativa elabora colectivamente como proyecto educativo (Gvirtz y Palamidessi, 2010) haciendo del currículo una instancia que intermedia entre la práctica educativa institucional, la práctica específica y la realidad concreta (Chamorro, 1985).

Por último, también currículo es todo aquello que se encuentra oculto. Esto lo conforma una serie indeterminadas influencias que ejerce la institución formadora de modo sistemático sin que estén **explicitadas ni formalmente reconocidas** (Gvirtz y Palamidessi, 2010: 64, énfasis original).

El currículo desempeña en el contexto social algunas funciones centrales para la sociedad. Una de ellas es de apoyo al sistema social vigente, en las sociedades capitalistas favoreciendo el mantenimiento de la desigualdad social y sus mecanismos de reproducción (Chamorro, 2004).

Así la institución educativa como institución encargada de la implementación curricular es conceptualizada como una fuente productora, transmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamientos obedeciendo a formas particulares de ver el mundo y a necesidades e intereses específicos, ya sea de los diversos grupos coexistentes en la sociedad, o bien del grupo o grupos dominantes (Gómez, 2008, tomado por Gómez y Zurita, 2012: 221).

La otra función del currículum en relación a la sociedad, es ser herramienta de apoyo al cambio social, el currículum orientado a la transformación hacia sociedades cada vez más igualitarias (Chamorro, 1985).

Para esta segunda función social, que es la anhelada por gran parte de la sociedad y una finalidad histórica en el sentido de la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva, que respete la diversidad cultural y favorable a una relación en igualdad. Por lo que a educación ya no puede plantearse al estilo tradicional de enseñanza, en el cual prime la pasividad del estudiante, su espíritu acrítico y desvinculado de su realidad social; se requiere sí, de otra educación basada en una relación dialógica entre los miembros participantes en el cual sea central el “análisis de las condiciones sociopolíticas y académicas en una situación educativa concreta” (Glasman y Figueroa, 1982, citado por Chamorro, 1985: 54).

La educación transformadora implica la formación de los estudiantes en la ciudadanía. Al respecto, Westheimer y Kahne (2004, citado por Gómez y Zurita, 2012) identifican las variaciones en la consideración de las políticas educativas. Encontraron tres ideas principales. La primera considera al ciudadano como aquel que se encuentra abocado a la solución de problemas y al mejoramiento de la comunidad, mediante un comportamiento individual, responsable, honesto y respetuoso de la ley. En la segunda caracteriza al ciudadano aquella persona preocupada y ocupada en la solución de problemas en su comunidad, toma decisiones y participa en asociaciones. Una tercera variación considera al ciudadano, además de participar en la solución de problemas de la comunidad, aquel que también se cuestiona el “orden establecido y se interroga por la existencia de sistemas, estructuras y patrones que reproducen la desigualdad en las sociedades contemporáneas” (Westheimer y Kahne, 2004, citado por Gómez y Zurita, 2012: 229).

Para abordar la enseñanza ciudadana intercultural y crítica, el pedagogo Paulo Freire considera que la educación debe ser “capaz de incitar a los sujetos a reconocerse como seres históricos que como tal, son conscientes de autotransformarse y por ende, cambiar al mundo (Paulo Freire, 2008, citado por Villalobos, 2015: 196) “a través de una *educación problematizadora y diálogo liberador*” (Salanova Sanchez, 2014 tomado por Villalobos, 2015: 199, énfasis original).

Una pedagogía crítica requiere a su vez de una didáctica que implique la disposición de las condiciones para concretizar la educación liberadora y dialógica en un ambiente intercultural. Tomando la propuesta elaborada a partir de la revisión bibliográfica realizada por Claudia Vargas Ortiz de Zevallos (2014) cuya síntesis se presenta en los siguientes puntos:

Estrategias para generar o activar conocimientos previos: permiten recuperar e identificar los conocimientos previos de los alumnos ante un tema específico; o esclarecer las intenciones educativas del docente en la sesión de clase [...]

Estrategias para facilitar la adquisición del conocimiento: son utilizadas por el docente y permiten al alumno establecer enlaces entre los conocimientos previos

y la nueva información, así como mejorar la codificación y organización de la información a aprender [...]

Estrategias para el desarrollo de contenidos procedimentales, habilidades cognitivas y habilidades psicomotrices: permiten que el alumno analice situaciones, sintetice información, aplique sus conocimientos, utilice herramientas, transfiera lo aprendido en otras situaciones cotidianas, busque automáticamente nuevas formas de aprender y reflexione sobre sus procesos [...]

Estrategias para la adquisición de actitudes, valores y normas: permiten aprender a saber convivir con los demás. Busca que el alumno pueda percibir situaciones de su entorno (las cuales podrían convertirse en dilemas morales), tome conciencia de ellas, emita juicios valorativos argumentados, defina valores y antivalores encontrados, intercambie opiniones para obtener diferentes puntos de vista; se organice para poner en práctica acciones que le permitan alcanzar diferentes fines, etc. [...] (p. 30).

Murray Print (Print, 2003) agrupa las estrategias que emplean los docentes y estudiantes según los roles asumidos en la formación de la ciudadanía. Agrupa dichas estrategias según la clasificación de aprendizaje pasivo o activo.

Para Print (2003), las estrategias de aprendizaje pasivo-cognitivo están centradas en el docente, en el cual se “enfatisa el flujo unidireccional del conocimiento desde el profesor y hacia el educando” (16) y no implican una participación activa del estudiante, aunque los mismos puedan tener cierto nivel de involucramiento cognitivo, esta participación está regulado por el docente.

En contrapartida, las estrategias activo-participativas implican “experiencias de aprendizajes activas” (Print, 2003: 17) donde los procesos en los cuales la participación y la toma de decisiones son en situaciones reales y el estudiante tiene un involucramiento cognitivo significativo.

Lo que encontramos, discutimos y proponemos

Propuesta pedagógica – curricular

En la realización del análisis documental sobre los documentos oficiales referidos a la definición de la política educativa paraguaya buscamos identificar y describir las características de programas, proyectos y líneas de acción relacionadas al tratamiento intercultural en el país y la existencia en estos documentos de un abordaje sobre la comunidad afroparaguaya. Del mismo modo identificar de qué modo se da respuestas a necesidades y demandas de esta población. Los resultados de este proceso de análisis se presentan a continuación.

El Plan Nacional de Educación 2024 del Ministerio Educación y Cultura (MEC, 2011) como documento marco de la política educativa paraguaya, contiene las principales

acciones para el sector educativo. Uno de sus ejes estratégicos es la “Calidad de la educación en todos los niveles/modalidades educativos” (MEC, 2011, 69). Tiene como objetivo “Mejorar la calidad de la educación en todos los niveles/modalidades educativos, atendiendo la diversidad y multiculturalidad” (MEC, 2011: 69).

Para lograr el objetivo mencionado define como una línea estratégica “Mejoramiento curricular de los diferentes niveles/modalidades educativos” (MEC, 2011: 69) y define también acciones, entre las que se encuentran, la actualización y articulación curricular para la formación ciudadana; el diseño de propuestas curriculares y pedagógicas adecuadas a las diferencias culturales y de contexto; la elaboración de materiales educativos en lengua indígena y no indígena; la recuperación de los conocimientos étnicos y culturales propios de la tradición oral; y el desarrollo de estrategias y metodologías de enseñanza que faciliten la implementación efectiva de las propuestas curriculares (MEC, 2011).

Como se puede apreciar, el documento que define la política educativa del Paraguay, reconoce la necesidad de una educación con enfoque intercultural que incluya la diversidad cultural existente indígena y no indígena. Es de este modo que hace concreto la consideración de educación bilingüe en el país y en este marco la elaboración de materiales y la capacitación docente en este enfoque. Este marco político abre posibilidades de una educación pertinente a la cultura e historia de las comunidades afroparaguaya.

En el marco del Plan Nacional de Educación 2014, el gobierno actual (2013-2018) definió sus prioridades en una agenda educativa denominada “Educación Tarea de todos Paraguay Katupyry” (2013-2018). Este documento se define como “herramienta de planificación que establece las prioridades de la política educativa” (MEC, 2014: 22).

La agenda se basa en algunos principios rectores, que son la intersectorialidad, inclusión, transparencia y el multiculturalismo e interculturalidad (MEC, 2014). En cuanto al multiculturalismo e interculturalidad lo vincula a la condición bilingüe del país (castellano-guaraní) por lo que la agenda plantea la enseñanza de ambas lenguas oficiales en todas las instituciones educativas del país.

También el documento hace mención al “reconocimiento, la comprensión y valoración de los distintos contextos culturales desde los que la sociedad paraguaya interactúa, en un marco de respeto y reconocimiento de las diferentes cosmovisiones que enriquecen los saberes para el desarrollo de una ciudadanía local y global” (MEC, 2014: 25). Al mismo tiempo que reconoce la diversidad, se plantea la no discriminación en la educación a fin de promover la formación ciudadana integral y democrática (MEC, 2014).

La agenda plantea áreas estratégicas de acción. Una de ellas es la “consolidación de la educación en la diversidad y la inclusión”, para desarrollarla plantea la implementación del programa “Fortalecimiento de la Educación indígena” (MEC, 2014: 38). Este programa incluye como iniciativa y líneas de acción la formación docente inicial y en

servicio, el desarrollo de cursos de profesionalización y especialización para docentes vinculados a instituciones educativas indígenas.

Otra línea de acción es el “diseño, validación, e implementación de currículos para pueblos indígenas, caracterizados por su relevancia social, lingüística y pertinencia cultural [y la] producción, distribución y uso pedagógico de materiales educativos bilingües con pertinencia cultural y lingüística” (MEC, 2014: 38).

El documento, “Agenda Educativa 2013- 2018” (MEC, 2014), como se podrá notar, relaciona la interculturalidad con la situación bilingüe y la oferta educativa específica orientada a las comunidades indígenas y no indígenas del país, para quienes existen programas y acciones mencionados más arriba. Sin embargo, se observa una invisibilización en este documento de programas, proyectos o líneas de acción referidos a las comunidades afrodescendientes.

En estos dos documentos analizados claramente se invisibiliza a la comunidad afroparaguaya, es decir, en la política educativa paraguaya se invisibilizan acciones concretas dirigidas a las comunidades afroparaguayas.

Como hemos visto, el Plan Nacional de Educación reconoce la multiculturalidad e interculturalidad lo que implica una posibilidad de acciones educativas encaminadas a las comunidades afroparaguayas, sin embargo no lo concretiza, es más, entre las prioridades que plantea el actual gobierno, según se visualiza en la Agenda Educativa 2013-2018 (MEC, 2014) estas comunidades no constituyen una prioridad.

Los principios de multiculturalidad, interculturalidad, inclusión, pertinencia y no discriminación declarados en las leyes nacionales como la Constitución Nacional y la Ley General de Educación y, definidos en las políticas públicas y sus prioridades, según se encuentran en los documentos oficiales a los cuales accedimos para esta investigación indican que la comunidad afroparaguaya sigue invisibilizada en las políticas educativas.

Si bien es posible reconocer como un avance que la interculturalidad esté en la agenda pública en términos declarativos y acciones puntuales para las comunidades indígenas como no indígenas, es preciso con urgencia incluir a las comunidades afroparaguayas.

La invisibilidad de la comunidad afrodescendiente observada en el caso paraguayo, es similar a los hallazgos realizados en muchos países latinoamericanos según lo expresa Bertely Busquets, et al. (2011), al indicar que:

“el análisis de los documentos curriculares de varios países indica que hay un reconocimiento explícito del carácter multicultural, multilingüe, multiétnico, pero este discurso no se concretiza en contenidos curriculares diferenciados para los estudiantes de las diversas etnias y culturas [...] en muchos países la interculturalidad a nivel de discurso ocupa un lugar importante, como eje o tema transversal; en general esto queda en el discurso porque no se traduce en contenidos curriculares concretos, financiamiento del Estado o en leyes que garanticen su continuidad” (Bertely, et al, 2011: 94).

Pertinencia curricular escolar y comunidad afroparaguaya kamba kua

Características del proyecto educativo institucional

En el marco de la investigación se realizó un análisis documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), a fin de identificar características pedagógicas y didácticas planteadas en este proyecto, tomando como base el abordaje pedagógico con enfoque intercultural de identidad afroparaguaya. Los resultados se presentan a continuación.

La Escuela Básica N° 4693 “San Baltazar”, asentada en el barrio Loma Campamento (Kamba Kua) cuenta con un Proyecto Educativo Institucional (PEI) para el periodo comprendido entre los años 2012-2017. Según el documento, la Visión de la escuela es: “Una institución que pretende formar niños/as con libertad de accionar construyendo una identidad de vida nueva en base a valores consigo mismo, con la naturaleza y con Dios”. La Misión de la escuela, es: “Lograr la formación integral del niño y de la niña para enfrentar los desafíos de la sociedad a través de la capacitación constante de la comunidad educativa”. El documento describe las instituciones públicas con quien se relaciona la institución educativa.

El objetivo general del PEI, para el periodo mencionado es: “Elevar el nivel de rendimiento de los educandos de esta comunidad educativa”. Para lograr este objetivo general se plantean algunas estrategias, tales como:

- a- “La promoción [de] la participación activa de la comunidad educativa en el quehacer educativo”.
- b- La “realización de talleres de actualización [para docentes]”, “talleres para padres”.
- c- “[La realización de] concurso de lengua y matemática”.

El PEI define sus acciones curriculares a desarrollar en el marco de su implementación. Estas acciones se refieren específicamente a las áreas de Matemática y Castellano. También se observa el planteamiento de la capacitación docente en la didáctica y metodologías activas, a través del intercambio de experiencias, en espacios de autoformación para docentes denominados “Círculos de Aprendizajes” y el intercambio interinstitucional.

Entre las actividades a desarrollarse en el aula y en la escuela con estudiantes, se señala la realización de: “competencias [de saberes]”, “olimpiadas de Matemática y Lengua” y la implementación de “Proyectos áulicos en relación a rincones de lectura” y “elaboración de materiales didácticos”.

En cuanto a las actividades con los padres y madres de familias, el documento analizado plantea la realización de: “Talleres para Padres”, “Reflexión sobre la importancia de la

participación”, “Reuniones de Padres”, “Clases Abiertas” y la “difusión del PEI y POA a los Padres”.

El documento no describe el contexto socioeconómico y cultural de la población afroparaguaya en el cual se encuentra asentada la escuela, tampoco realiza un diagnóstico de la escuela y comunidad; por ejemplo no menciona a las organizaciones de la comunidad afroparaguaya como el “Ballet Kamba Kua” y la “Red Afroparaguaya”, ambas organizaciones de lucha reconocidas por reivindicar la cultura afroparaguaya en nuestro país y cuyas actividades culturales son constituyentes identitarios de la comunidad. No se describe, igualmente, las actividades del Ballet y las festividades comunitarias, sus relatos históricos y otros elementos que hacen al conocimiento y característica de la población con la cual la escuela se vincula.

No se describen en el PEI procedimientos y estrategias que permitan recopilar y sistematizar información sobre actividades económicas, problemas y necesidades comunitarias de la comunidad afroparaguaya. Informaciones de este tipo podrían facilitar la realización de una propuesta curricular más pertinente a las necesidades y demandas de la comunidad afroparaguaya.

En cuanto a la didáctica escolar, el PEI define la estrategia didáctica pero no define la metodología a ser implementada. Por ejemplo, define que se realizarán competencias de saberes, pero no define cómo los y las estudiantes lograrán dichas competencias.

En cuanto al tratamiento de las áreas académicas el PEI no se describe como se integrarán las áreas de Matemática y Castellano con las demás áreas del currículum oficial a fin de plantear una propuesta educativa significativa e integrada.

En el documento mencionado existe una ausencia de explicación sobre el abordaje de la educación bilingüe en la escuela debido a que solo se menciona el trabajo relacionado a Castellano, no así al Guaraní.

En el planteamiento del PEI se hace referencia al compromiso en desarrollar una educación relacionada a la construcción de la identidad y la formación integral; sin embargo, en sus planteamientos de acciones no se describen trabajos con relación al fortalecimiento de la identidad cultural e histórica de la comunidad afroparaguaya y acciones con enfoques interculturales.

Otros textos analizados fueron dos materiales de lectura para niños y niñas de primer y segundo grados del Primer Ciclo de la Educación Escolar Básica (EEB). Específicamente, en ambos materiales, se buscó identificar por un lado, la existencia o no de referencias a los elementos culturales e históricos de la cultura afrodescendiente; y por otro lado describir las características del abordaje intercultural presente en los mismos. Los resultados de esta revisión se describen a continuación.

Los libros de lectura analizados fueron “Muä Muä”, primer grado de la EEB (MEC, 2006) y “Cri Cri”, segundo grado de la EEB (MEC, 2001), ambos de distribución oficial y gratuita a todas las instituciones educativas que ofrecen el Primer Ciclo de la EEB.

Los libros analizados están redactados en el idioma español. El libro para el segundo grado incorpora, además del español, algunos textos en idioma guaraní. Ambos materiales bibliográficos contienen una consideración de enfoque de equidad de género (niña/niño) y tratamiento de la integración generacional (adulto y niño/a).

Ambos textos incorporan la cultura nacional y universal. La cultura universal tradicional se encuentra presente a través de cuentos, poemas, adivinanzas; por ejemplo, en el libro de primer grado se presentan “Los tres chanchitos”, “La liebre y la tortuga”, “El gigante egoísta” (MEC, 2006: 116, 148, 161); y, en el libro del segundo grado “El flautista de Hamelín” (MEC: 2005: 111).

Por su parte, en ninguno de los materiales analizados se observa el tratamiento en sus ilustraciones y escritos referencia a la cultura afroparaguaya y/o afrodescendiente. No se incorpora en las ilustraciones personas de color negro, tampoco se incorpora relatos históricos, obras literarias, vivencias comunitarias relacionadas a estas culturas.

Esta situación se corresponde plenamente a lo expresado por Telesca (2008) al afirmar que la cultura afroparaguaya es poco abordada en la historia paraguaya, y la versión de la historia nacional intenta negar la existencia y aportes de esta cultura en la identidad paraguaya.

El tratamiento dado a la cultura afroparaguaya en estos materiales corresponde a una omisión de su existencia no solo en la actualidad, sino desde la misma época colonial. La omisión de la cultura e historia de la cultura afroparaguaya en los materiales analizados constituye de por sí una discriminación. En estos materiales “el negro no existe” (Telesca, 2008: 173).

Indagaciones con mayor profundidad sobre las diversas formas de discriminación hacia la cultura afrodescendiente u otras culturas minoritarias en estos materiales y otros materiales educativos no se ha realizado, debido a que la investigación tuvo un carácter exploratorio, por lo que resulta necesario en consideración de que en otros países investigaciones específicas y de mayor profundidad han evidenciado la existencia de contenidos discriminatorios en los textos escolares, tal como lo señala la investigación realizada por Busquets Bertely et al. (2011) donde analizan imágenes y textos escolares de Bolivia, Ecuador y Perú y concluyen que en estos materiales “se siguen reproduciendo estereotipos étnicos, geográficos, sociales y de género que afectan a los pueblos indígenas, afrodescendientes y otros grupos vulnerables” (Bertely et al., 2011: 86).

Características de los programas de estudios de la educación escolar básica

Entre los documentos en que se apoya la escuela para organizar sus actividades curriculares se encuentran los programas de estudio. En este estudio se analizó los programas de estudios oficiales del Ministerio de Educación y Cultura, específicamente el programa curricular del área de Vida Social y Trabajo correspondiente al primer grado

(Primer Ciclo de la EEB) y el programa de estudios del sexto grado del área de Ciencias Sociales (Segundo Ciclo de la EEB). La decisión de tomar los programas mencionados se basó en tomar los programas de inicio y fin de ciclo de la Educación Escolar Básica. En estas áreas se analizaron las propuestas en el abordaje de elementos culturales e históricos para los grados correspondientes.

Ambos programas cuentan con un diseño curricular para la Educación Escolar Básica que plantea de modo transversal la educación ambiental, la educación familiar y la educación democrática, conocidos como el Componente Fundamental, con la finalidad de desarrollar la democracia (MEC, s f.).

El programa de estudios del primer grado de la EEB en el área de Vida Social y Trabajo (MEC, s f.) define las competencias a ser logradas por los y las estudiantes, estas son las siguientes:

“Se sitúa en el tiempo y en el espacio al que pertenece percibiendo los procesos históricos y factores geográficos de su entorno próximo y departamental.

Manifiesta actitud de convivencia en su relacionamiento personal, familiar, escolar y comunitario.

Valora el trabajo socialmente útil como medio de satisfacción de las necesidades básicas” (p. 20).

El área de Ciencias Sociales del sexto grado del segundo ciclo de la EEB, el MEC (MEC, s f.) define como competencias a lograr por cada estudiante::

“Situarse en el tiempo y en el espacio al que pertenece e interprete los procesos históricos y sus factores relevantes de la realidad nacional y regional sudamericana y,

Contribuya a la construcción de la cultura solidaria, democrática, participativa y pluralista en todos los ámbitos de su vida social” (MEC, s f.: 90)

Ambos programas de estudios definen el 70% del contenido curricular y el restante 30% corresponde a los contenidos a ser introducidos por los niveles regionales y locales cuya concreción se realiza en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PEI) (MEC, s f.).

El programa de estudios del sexto grado además de las condiciones expresadas en los párrafos anteriores, también recomienda para el desarrollo de Ciencias Sociales la aplicación de las teorías constructivistas, favorecer el aprendizaje significativo y abordar las áreas curriculares desde el enfoque “globalizador” (MEC, s f.: 96) y, como métodos a emplear recomienda los centros de interés, los proyectos de trabajo, talleres y las investigaciones (MEC, s f.: 97).

Ambos programas expresan favorecer el desarrollo de capacidades relacionadas a la ciudadanía, el respeto y el afianzamiento de la cultura local y nacional. En este sentido,

la cultura afroparaguaya tiene una oportunidad para su expresión cultural, su afianzamiento y desarrollo, en el marco de una educación intercultural.

¿Qué prácticas educativas se privilegian en la escuela?

En este apartado se presentan los datos y el análisis relacionado a la práctica educativa en clases y en la escuela, expresados por las docentes en las entrevistas y el relato de experiencia de una de las profesoras.

Durante la entrevista las docentes expresaron estar sensibilizadas con la temática afrodescendiente en la escuela, esto se puede notar en la siguiente expresión:

“Creo que es super interesante, porque vamos a meter como un programa nuevo para ellos [refiriéndose a la posibilidad de incorporación de la temática afrodescendiente al currículum], no va a ser nuevo para ellos, lo que va a ser nuevo es la parte teórica [...] aparte de la expresión oral ellos van a estar leyendo lo que nosotros le damos como teoría, entonces es importante, porque desde chiquitos van a estudiar cómo lo que es su historia y su cultura” (directora entrevistada).

Esta sensibilización también se puede notar en el reconocimiento del día de festejo para la comunidad:

*“Se aceptó como fecha del afro el 23 de septiembre, desde este año, esta fecha se festeja el día del afro-paraguayo que es **muy importante para toda la comunidad**”* (docentes entrevistada, resaltado propio)

“Yo creo que a partir de ahora ya va estar impregnado en el programa de educación” (docente entrevistada).

“Sería más ventajoso partir de su cultura, mucho más ventajoso” (docente entrevistada).

Con relación a cómo aprenden los y las estudiantes sobre la cultura afroparaguaya y qué actividades afirman realizar, las entrevistadas refirieron realizar visita a la comunidad, recopilación de datos, y fundamentalmente enseñar con énfasis de la enseñanza oral realizada fundamentalmente a partir de la enseñanza de los líderes comunitarios, como lo explica una de las personas entrevistadas, al afirmar:

“Este año tenemos informes breves de la historia, tenemos documentos y tareas que hicimos de esos, este año más que nunca estamos adentrados en esto porque tuvimos un día que festejamos con ellos [23 de septiembre, declarado día nacional de la cultura afroparaguaya desde el presente año] y tuvimos la visita de ellos [líderes de la Red Afrodescendientes de Uruguay visitaron la escuela a fin de conmemorar el festejo] y que ya va a seguir” (entrevista a directora).

Es de resaltar que las entrevistadas expresan que la escuela promueve que sus estudiantes se expresen libremente en las manifestaciones culturales, en la decoración de la escuela y del ambiente en festividades como en la recordación del Día Nacional Afroparaguayo; también promueven a expresarse a partir de la danza afro. Estas formas de manifestación pudo corroborarse en la visita a la escuela, a través de la observación de la escuela y los trabajos de los y las estudiantes expuestos en el aula y al participar del acto festivo en cuestión.

En las entrevistas las profesoras explican la experiencia de visita pedagógica realizada para conocer aspectos sobre la cultura afroparaguaya. La experiencia consistió en la visita al “Ballet Tradicional Kamba Kua” de la comunidad a fin de conocer los relatos orales del líder del Ballet. La profesora del grupo de estudiantes nos relata el siguiente fragmento:

“La curiosidad de conocer más sobre los camba en mí aumentaba, fue cuando decidí con mis niños realizar una salida pedagógica a la casa de uno de los líderes [...] fuimos recibidos con los tambores y los trajes típicos en exposición, don Benito nos contó la historia de cómo llegaron los Camba a Paraguay [nombra al tamborero del ballet] nos enseñaba como se preparaban los tambores antes de ejecutarlos, los ritmos y que significaba cada uno de ellos mientras [nombra a dos estudiantes suyos y que son integrantes del ballet] nos mostraban los pasos de cada ritmo, fue una experiencia única ya que era la primera vez que yo y algunos de los niños escuchábamos los tambores” (extracto de relato de experiencia de docente).

La forma privilegiada de transmisión cultural e histórica en la comunidad es el relato oral. Las experiencias comunitarias no son suficientemente aprovechadas por la escuela en pocas ocasiones realiza el registro de la memoria colectiva de la comunidad que deberían ser aprovechadas de manera efectiva para promover competencias de la comunicación escrita en sus estudiantes y mantener la memoria histórica de la comunidad.

Los siguientes extractos de entrevistas son significativas en el momento de mostrar el predominio de la cultura oral en la comunidad y en la escuela:

“Yo por ejemplo me baso solamente en el relato que nos había dado el Sr. Lázaro Medina y de acuerdo a eso es lo que voy enseñando, ese conocimiento que él me transfirió a mí eso es lo que yo les voy enseñando otra vez” (docente entrevistada).

“Aparte de la expresión oral ellos van a estar leyendo lo que nosotros le damos como teoría [se refiera a la referencia oral que suelen realizar relacionado a afrodescendiente], entonces es importante, porque desde chiquitos van a estudiar cómo lo que es su historia y su cultura” (directora entrevistada).

“No escriben casi, más bien hablan sobre eso, prioritariamente expresión oral” (docente entrevistada).

“En la escuelita, se les enseña a las criaturas de que tienen que defender su identidad, que somos de Kamba Kua que somos afro descendientes, como vinimos, que vinimos con Artigas, le cuentan nuestra historia las profesoras como si fuera un cuento. Las criaturas se identifican y saben y cuando se van al colegio ya no tienen vergüenza de decir que son de Kamba Kua, al contrario, ya se defienden” (pobladora entrevistada)

Estas expresiones presentadas más arriba, se refieren al predominio de relatos orales tanto de los líderes comunitarios como de actores de la escuela, se puede notar que las docentes aprenden sobre la cultura y la historia afroparaguaya a partir de los relatos de los líderes comunitarios y que es esto lo que vuelven a enseñar a sus estudiantes.

Durante las entrevistas las docentes reconocieron no haber recibido y no contar con la formación necesaria para abordar temáticas educativas con enfoques interculturales. Una de las profesoras se refirió a su formación del siguiente modo:

“Yo no les pude transmitir porque yo no conocía la historia entonces [...] hice una visita pedagógica a uno de los líderes que es el señor Benito Medina y él nos contó la historia [...] a mí y a todos los chicos” (docente entrevistada)

En la escuela elegida para el estudio se realiza se realiza anualmente una actividad que involucra a la totalidad de los y las estudiantes denominada “Justa del Saber”. Este evento es una competencia de conocimientos sobre temas desarrollados en clases y se realiza una competencia en un día del calendario escolar. En esta oportunidad los investigadores asistieron a dicho evento. Para la realización de este evento fueron invitados padres y madres de la comunidad.

Durante la competencia, es la directora quien forma la Mesa de Jurado (durante la entrevista que veremos más adelante una profesora refirió que los padres y madres conforman en las actividades de competencia como jurados, algo que no se dio en esta oportunidad). La directora, como jurado, lee preguntas una por vez, a un grupo de estudiantes de diferentes grados sobre diversos temas. Estos responden las preguntas frente a un público conformado por estudiantes, padres y madres quienes acompañan escuchando y en ocasiones con aplausos.

Las preguntas y respuestas fueron elaboradas con anterioridad al evento del día de competencia. En el día de competencia gana la competencia estudiantes que respondan satisfactoriamente la mayor cantidad de preguntas del jurado.

El jurado califica las respuestas de los participantes del concurso. Ante las respuestas positivas y completas se asignan dos puntos, a las preguntas contestadas en forma incompletas se asigna un punto, y a las respuestas incorrectas no se asignan puntos.

Sobre la preparación previa del evento en clases una profesora lo explicó durante la entrevista:

“La actividad de la “Justa del Saber” es una actividad que iniciamos el año pasado [...] y generalmente se prepara de acuerdo a los contenidos

desarrollados en clase y en base a esos contenidos es justamente que ellos estudian, y ¿qué es una competencias para ellos?, son competencias básicas que tiene que adquirir en el año y que ya les va a servir para las actividades finales que son las evaluaciones finales [...] teniendo en cuenta todas las materias y los temas desarrollados en clase [...] y lo específicamente se le dio al niño como clase como actividad para hacer ese día, de acuerdo a eso se elabora las preguntas y respuestas [...] ellos prácticamente tienen todos los temas desarrollados en sus cuadernos y de ahí pueden sacar las respuestas [...] generalmente nosotros hacemos, preparamos preguntas respuestas [...] ya es de algo que ellos conocen, por eso les es mucho más fácil” (docente entrevistada).

Para saber cómo se definen los contenidos a ser enseñados en la escuela se consultó sobre la forma de definición del currículum escolar. Las docentes y directora afirmaron que participaron en su elaboración la directora y las docentes. En este proceso la supervisión educativa de la zona participó en el momento de la aprobación. Mientras que los padres y las madres participan a través de la Asociación de Cooperación Escolar ya en la ejecución del proyecto curricular. Una de las docentes al respecto afirma:

“Nosotros los docentes elaboramos de acuerdo al programa de estudios y elaboramos las actividades en forma semestral, trimestral” (docente entrevistada)

“En la elaboración estamos la directora los docentes [...] y las autoridades, la supervisión está involucrada para aceptar el PEI. (docente entrevistada)

“La Asociación de Cooperación [de padres y madres], participan en el momento de jurado [en la Justa del Saber] (Docente entrevistada).

Las docentes reconocen, aparte de las limitaciones en la formación que reciben del Ministerio de Educación y Cultura, la carencia de disponibilidad de materiales educativos para enseñar la cultura e historia afroparaguaya. En los siguientes fragmentos de entrevistas se pudo apreciar esta carencia:

“El MEC no nos facilita cómo realmente vamos a llevar a la práctica, cursos así atomizados donde vienen nos muestran más o menos cada una hace como entendió” (docente entrevistada).

“Primeramente necesitamos la capacitación y los materiales, verdad, lo que ahora hacemos es como manotazos de ahogados, sacando materiales, no hay materiales de donde pueda decir en tal material voy a encontrar porque de repente tenemos muchas actividades” (docente entrevistada).

“El método antiguo es el que más funciona [...] Para que cambiar a algo que no estás segura, si lo que haces y conoces te funciona [...] resulta más la forma de antes, y yo digo nomás si eso me resulta más positivo por qué [...] voy a

cambiar a algo que no veo resultado, si lo que quiero es resultado” (docente entrevistada).

En cuanto al estilo de enseñanza propiciado en la escuela se puede considerar a la enseñanza de saberes como dogmas, en la cual la crítica y el cuestionamiento sobre los saberes no es un aspecto central de la metodología, no se cuestiona la historia oficial paraguaya, la invisibilidad de referencias culturales de las comunidades afrodescendientes y afroparaguaya en los materiales educativos oficiales.

En cuanto a los contenidos referidos a la cultura e historia afroparaguaya se evidencia una ausencia y no han sido objeto de problematización por parte del cuerpo de docentes, no se problematizan las relaciones interculturales que se privilegian y promueven en la escuela a través del currículum escolar entre las culturas nacional paraguaya y afroparaguaya.

En general, en las experiencias educativas de estudiantes y docentes desarrolladas tanto en las aulas como en las actividades colectivas que involucra a toda la escuela prevalece - como ya afirmamos más arriba - la ausencia de reflexión y problematización sobre la relación intercultural entre la cultura nacional y la cultura afroparaguaya a fin de comprender sus diferencias y semejanzas, los aportes de cada una de las culturas, las diferencias de poder existentes y sus causas y qué hacer frente a ellas desde la escuela tal como lo expresan Walsh (2009) y Moya (2009).

Teniendo en cuenta la características de construcción del currículum, las actividades escolares, la metodología empleada en el proceso de enseñanza es posible considerar que el tratamiento de la formación de la ciudadanía intercultural en la escuela es una propuesta caracterizada por entender por formación ciudadana como el esfuerzo por la formación del y la estudiante afroparaguayo y afroparaguaya orientado a la búsqueda de su integración social sin problematizarla. Lograr que se adapte a una sociedad en la cual la cultura afroparaguaya tiene una consideración de desigualdad y en desventaja a la cultura nacional. Por lo que la formación ciudadana aquí se plantea con poca profundidad.

Es decir, el currículum así planteado busca que cada afroparaguayo y afroparaguaya plantee la “solución de problemas y [el] mejoramiento de la comunidad mediante un comportamiento individual, responsable, honesto y respetuoso de la ley” (Westheimer y Kahne, 2004 citado por Gómez y Zurita, 2012: 229) sin cuestionamiento alguno sobre la desigualdad cultural y los elementos que la sostienen (Gómez y Zurita, 2012).

En la escuela existe un nivel de sensibilización y esfuerzos por parte de la directora y las docentes, hay iniciativas que necesitan fortalecerse, la enseñanza en la escuela sobre y desde la comunidad afroparaguaya es aún incipiente, poco sistematizado y socializado. La enseñanza de la historia en la escuela sigue caracterizándose por ser reproductora de una historia oficial que niega la presencia de la comunidad afroparaguaya y una metodología que privilegia la memorización por sobre la reflexión y crítica a la versión histórica.

En cuanto al rol que la escuela asigna a los y las estudiantes en las actividades se observa el rol pasivo en la construcción de su aprendizaje según se pudo constatar en las actividades desarrolladas durante el estudio en la escuela y las entrevistas realizadas a las docentes. El rol del aprendizaje de los y las estudiantes se pudo visualizar en lo que Murray Print (2003) denomina modelo de aprendizaje pasivo cognitivo, caracterizado por la unidireccionalidad de la transmisión del conocimiento de los docentes a los/as estudiantes, la ausencia de actividades experienciales, experiencias más reguladas por los docentes que por estudiantes (Print, 2003) y la ausencia de una pedagogía que forme a sus estudiantes a lo que Paulo Freire (2008) definió como seres “conscientes de autotransformarse y por ende, cambiar al mundo” (Villalobos, 2015: 196).

Consideraciones sobre la identidad afroparaguaya Kamba Kua

La identidad afroparaguaya fue definiéndose en la historia, según los entrevistados, a través de la afirmación de los elementos históricos de la comunidad afro y de la adopción de elementos culturales de las demás culturas; la identidad así, tiene sus rasgos de conciencia propios y diferenciados de los demás con pertenencia a culturas múltiples (Mujica, 2007). Estos elementos propios de la cultura paraguaya como por ejemplo el idioma guaraní ha sido adoptado por la comunidad afroparaguaya como producto de un largo proceso de imposición y de estrategias de sobrevivencia (Telesca, 2008).

El tipo de desarrollo de la cultura afroparaguaya en su vinculación con la cultura nacional ha ido adoptando características de construcción de identidad por “aculturación” (Mujica, 2007: 32), dado que ciertos factores han favorecido a la cultura afroparaguaya, como cultura minoritaria, y en relación de dependencia de la cultura nacional. Este desarrollo ha sufrido un proceso de imposición cultural, terminando con la adopción de elementos culturales paraguayos.

El proceso constitutivo de la identidad afroparaguaya ha tenido rasgos similares a lo vivido en otros países de la región como lo encontraron Néstor Valdivia, et al. (2007) al estudiar la formación de la identidad de los afrodescendientes en Perú. En este país, para la comunidad afrodescendiente el color de la piel y la raza han sido elementos preponderantes en la construcción de la identidad por encima de la cultura misma. Considerar que el color y la raza podrían con el tiempo sufrir cambios generaría una debilidad de identidad debido a la modificación de color de piel que produce el mestizaje racial, cambios de color que podría traer aparejado un “debilitamiento de los lazos de identificación étnica” (Valdivia, et al., 2007: 616) y que quitaría “al grupo su elemento cohesionador y diferenciador principal” (Valdivia, et al., 2007: 618).

Concordantes con esto, los autores mencionan que otro cambio que encuentran en la identidad se refiere a la baja o total ausencia de identificación con la raíz histórica, ya que muchos no se reconocen procedentes de África, al respecto afirman:

“Los grupos organizados de defensa de los derechos afroperuanos han buscado construir esa identidad cultural basándose en un referente imaginario: el vínculo

con el África. Sin embargo, esta apuesta enfrenta un problema real: tal como Benavides y otros (2005) muestran, la población peruana afrodescendiente no se siente identificada con esa forma de memoria histórica y cultural” (Valdivia et al., 2007: 619).

Esta experiencia invita a que las comunidades afroparaguayas identifiquen y analicen sobre qué elementos construyeron su identidad en el pasado, sobre qué elementos hoy se basan y sobre qué elementos seguirán construyendo en el futuro a fin de facilitar la identificación cultural y la cohesión social entre sus pobladores.

¿Qué esperan los representantes comunitarios de la educación y la escuela?

La escuela como organización social tiene como función fundamental la socialización y la formación de sus estudiantes, pues es una “apuesta política y cultural [...] que nació como ‘máquina de educar’” (Pineau, Dussel, y Caruso, 2001: 22). Por lo tanto, como organización es deseable que sea una promotora del fortalecimiento de la identidad cultural y promueva el relacionamiento con las demás culturas, desde un enfoque intercultural en condiciones de igualdad.

La comunidad afrodescendiente del Paraguay, tomando lo expresado en la entrevista con el líder de la comunidad, espera más del sistema educativo formal espera que el sistema adopte en su currículum, la educación afroparaguaya con mayor amplitud y profundidad y que apoye desde la escuela la educación que imparten los adultos en la comunidad en cuanto a la cultura y la historia de la comunidad.

Espera, que en la educación formal se investigue y se estudie las raíces del origen y de la presencia afroparaguaya en Paraguay porque, según afirma el líder en la entrevista, lo poco que saben sus hijos e hijas sobre sus orígenes lo aprendieron en la comunidad a través del Ballet Kamba Kua.

Además, espera que esta parte de la historia se enseñe no solamente para la comunidad afroparaguaya sino que se enseñe en todas las escuelas y colegios del país, para todas las comunidades sean o no afroparaguayas. En la siguiente cita, el entrevistado afirmó:

“Roipota la oñeypyrũ hagua ko ore komunidagui la escuela oimpulsa peteĩ ombo’e la mitäkuérape, primero oikuaa hagua moóipa ore la roju, porque lo poco oikuaáva ha’ekuéra ore ro trasmítiva chupekuérape Ballet Kamba Kua rupive [Queremos que desde nuestra comunidad la escuela impulse una enseñanza a los niños y las niñas, primero para que sepan de dónde venimos, porque lo que saben es lo que le trasmitimos desde el Ballet Kamba Kua] y creo que la escuela es una buena herramienta para trasmitirle a los niños a saber su descendencias y como vivimos los afrodescendientes y para seguir manteniendo nuestra cultura y tradición. Nosotros queremos que no tan solo nuestra escuela, nuestra comunidad, si no que la educación sea a nivel país” (Líder comunitario).

Sus expresiones son muy significativas y tienen que ver con el reclamo a la ausencia de referencias en la historia y en la cultura desde investigaciones educativas y desde los materiales educativos distribuidos por el Ministerio de Educación y Cultura. Al respecto el líder comunitario solicitó la incorporación de contenidos referidos a la comunidad y, la realización de investigaciones, incluso desde la escuela, en los siguientes términos:

“Pedimos al Ministerio de Educación, que instale en la educación una malla escolar para que sepan [Los estudiantes], porque muy poco osè la librokuérape [muy poco sale en los libros] sobre los afrodescendientes, yo creo que la estudios kuéra oprofundisave va’erä ha oedukave va’erä” [creo que los estudios deben profundizar más y deben enseñar más] (líder comunitario)

También espera que el sistema educativo formal adopte en su currículum la educación contra toda forma de discriminación, no sólo por motivos de color de piel sino contra todo tipo de discriminación, esto es promover la eliminación de la discriminación, a través de la educación; en sus palabras:

“Ore ro cree [nosotros creemos] que a través de la educación el Ministerio de Educación mismo puede hacer un plan de educación contra la discriminación, y desde las escuelas que se priorice, y se enseñe a los niños y adolescentes la ponove haga odiscrimina isemehántepe [para que no discrimine a los demás], no tan solo a los afrodescendientes porque hay muchas formas de discriminar gordo, flaco, feo, chino, coreano, negro, de todas formas” (Líder Comunitario)

Con relación al pedido de la formación de todos en la historia afro, el líder se refirió, en los siguientes términos:

“Que todos los paraguayos sepan de los afrodescendientes no solo aquí en Kamba Kua [se estudie sobre los afrodescendientes] [...] los materiales solo omombe’u roju haga Artigas ndive” [los materiales educativos solo cuentan que vinimos con Artigas] (líder comunitario).

En Paraguay la Educación Escolar Básica es obligatoria incluye desde el Pre-escolar y tres ciclos escolares de tres años de duración. La escuela de la comunidad estudiada cuenta sólo con los servicios educativos de los niveles de preescolar, primer y segundo ciclos, por lo que también desean que la misma cuente con el tercer ciclo de la EEB.

Y ahora ¿hacia dónde vamos?

Propuesta político-pedagógica del Ministerio de Educación y Cultura para la comunidad afroparaguaya Kamba Kua

El marco legal nacional en Paraguay garantiza el acceso a una educación pertinente, democrática, bilingüe e intercultural. La política educativa actual explicitada en el Plan Nacional de Educación 2014 (MEC, 2011) y su priorización por el actual gobierno, plasmado en la Agenda Educativa 2013-2018 (MEC, 2014) ha avanzado en incluir a las comunidades afroparaguayas en forma general e implícita.

Los conceptos de la política educativa son pensados desde y para la cultura nacional paraguaya y las culturas indígenas, pero no incluyen, en este plano a la comunidad afroparaguaya, que está aún invisibilizada.

Las acciones concretas de la política educativa se refieren a diversos aspectos, como por ejemplo la formación del docente paraguayo y del docente indígena, la producción de materiales educativos para comunidades paraguayas e indígenas y otros; sin embargo, considerar planteamientos y acciones en la política educativa actual del Ministerio de Educación y Cultura para responder a las necesidades y demandas de la población afroparaguaya es un desafío central.

El Ministerio de Educación y Cultura actualmente cuenta con propuestas relacionadas a la interculturalidad orientadas a las comunidades de la cultura nacional y comunidades indígenas, siendo la comunidad afroparaguaya olvidada en este aspecto.

La propuesta intercultural del Ministerio de Educación y Cultura paraguaya organiza programas educativos entendiendo por interculturalidad aquella propuesta organizada y dirigida a los pueblos indígenas, incorporando algunos rasgos de la cultura ancestral en espacios escolares especialmente de la enseñanza de la lengua materna indígena (el guaraní), como planteamiento de transición de la cultura autóctona a la cultura dominante nacional. Esta propuesta tiene características similares a las propuestas educativas de los países de la región del periodo colonial (Ferraó, 2010)

Nuestras sugerencias en relación a la política educativa del Ministerio de Educación y Cultura en primer lugar se basa en la necesidad de que se reconozca la existencia de las comunidades afroparaguayas y se defina con sus representantes programas, proyectos y acciones educativas, que incluyan, los siguientes aspectos:

- (1) El fortalecimiento de la participación de actores culturales afroparaguayos/as, y otros representantes de la comunidad afroparaguaya en la construcción de programas, proyectos y acciones con enfoque intercultural en el marco de la política educativa, a fin de construir una educación acorde a sus necesidades y demandas. En este contexto, es fundamental promover investigaciones educativas e histórico-culturales, recuperar y fortalecer su identidad cultural, recuperar y jerarquizar sus saberes y cosmovisión, elaborar materiales educativos, fortalecer la capacitación docente, diseñar e implementar proyectos escolares interculturales de descolonización (Fernando e Yáñez, s f.), a fin de promover su afianzamiento y desarrollo.
- (2) El desarrollar de capacidades y competencias interculturales en todos los y las estudiantes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Es importante

que las propuestas educativas sean interculturales para todos y todas porque se debe superar la actual propuesta de interculturalidad, en la cual subyace la idea que la interculturalidad es sólo para comunidades indígenas del país.

Considerar que las competencias interculturales son solo válidos para las comunidades indígenas y otras comunidades minoritarias es una característica propia presente en muchos países latinoamericanos, Inge Sichara (2009) afirma que en Latinoamérica se le da aún poca atención, al respecto afirma: “la interculturalidad desde la perspectiva de los no-indígenas no ha recibido aún tanta atención en Latinoamérica como aquella desde la perspectiva de los indígenas” (Inge, 2009: 100).

Estas capacidades interculturales se refieren a capacidades de reconocimiento, respeto y tolerancia hacia todas las culturas, la educación contra el racismo, la capacidad de reflexión crítica, capacidades para accionar contra las estructuras ideológicas e históricas que sostienen la desigualdad cultural y social y capacidades de interacción positiva intercultural (Inge, 2009), (Walsh, 2009), (Tubino, s.f) (Segato, 2007).

- (3) Para la construcción de una cultura intercultural igualitaria para toda la sociedad, es importante potenciarlas a partir de acciones articuladas entre la política educativa con otras políticas sociales. Estas acciones articuladas permitirán enfrentar las razones estructurales de la desigualdad social y la relación desigual entre culturas a través de la eliminación de las barreras para el del acceso universal a los bienes y servicios públicos, al bienestar y el ejercicio pleno del status de ciudadanía por todos y todas las personas del país (Ortiz, 2011).

Ideas para avanzar en una mayor pertinencia curricular para la comunidad afroparaguaya Kamba Kua

La comunidad afrodescendiente Kamba Kua cuenta con una identidad propia, construida en la historia paraguaya desde el olvido. Su presencia y aporte en Paraguay y en la construcción de la identidad nacional han sido poco conocidas, por lo tanto poco valoradas (Telesca, 2008); por tal motivo, la identidad misma de las comunidades afroparaguayas han sufrido la discriminación desde sus inicios.

Las personas entrevistadas tanto afroparaguayos/as como no afroparaguayos/as reconocen algunas características identitarias de esta comunidad. Resaltan la religiosidad, las expresiones de su danza afro y la identidad formada por el color de la piel que se encarna en la festividad del seis de enero, día de su santo patrono San Baltazar.

La configuración de la cultura afroparaguaya, dada las características expresadas por los entrevistados en relación con la cultura nacional, resulta de una situación de desventaja

para la comunidad afroparaguaya y en proceso de exclusión social a partir de un “conjunto de mecanismos estructurales que impiden [...] participar plenamente en las esferas económicas, social, política y cultural de la sociedad” (Valdivia y Torero, 2007: 604).

En este contexto social, la escuela San Baltazar realiza esfuerzos muy genuinos y valorables. Las docentes expresan interés y sensibilidad por este tema, se observa la existencia de iniciativas de acciones educativas interculturales; sin embargo, estas acciones por sí solas son insuficientes para garantizar el derecho al acceso a una educación de calidad y a una educación pertinente a las características específicas sociales, culturales e históricas de la comunidad afrodescendiente Kamba Kua.

Para lograr mejorar las acciones de la escuela es central mejorar la formación docente. Se necesita ampliar el conocimiento sobre la cultura afroparaguaya, el desarrollo de competencias interculturales en los docentes e incorporar en la didáctica el enfoque intercultural. Se requiere dotar a docentes de capacitaciones que permitan generar y aplicar metodologías para la recuperación y afianzamiento de la identidad afroparaguaya, así como diseñar estrategias vivenciales a fin que los y las estudiantes construyan y vivencien interrelaciones interculturales igualitarias.

Otra de las necesidades de formación se refiere a desarrollar capacidades que les permitan facilitar y promover la construcción, implementación y evaluación participativa de proyectos educativos con enfoque de derecho e interculturalidad, en la cual participen todos los actores educativos: estudiantes, padres/madres, docentes, líderes de las organizaciones comunitarias afroparaguayas; capacitaciones que permitan ampliar la participación en la construcción de propuestas educativas participativas.

Estas necesidades de formación docente de la escuela San Baltazar coinciden con las necesidades de formación de docentes en otros países, como por ejemplo de Colombia. Los autores Huerta y Sánchez (2014) enumeran las necesidades detectadas en los docentes de dicho país, entre las cuales detectaron deficiencias sobre el conocimiento histórico, cultural y económico de la comunidad afrocolombiana, identidad étnica y cultural, conciencia cultural, concepto y desarrollo de educación intercultural en el aula y la institución escolar.

También, Rosa Zapata (2014) considera que las necesidades de formación docente están presentes en otras investigaciones; al respecto, afirma:

“la necesidad [de] incorporar en el currículum de formación inicial de profesores, desde la reflexión crítica, contenidos y acciones que apunten a la transformación de las representaciones sociales de los estudiantes y contribuir a deconstruir los viejos esquemas y modelos [...] que bajo la idea de homogeneidad e invisibilización de las diferencias culturales [resultan en] exclusión, racismo y xenofobia” (Zapata, 2014: 228)

Además de lo mencionado anteriormente, se pudo observar que otra de las necesidades de la comunidad Kamba Kua a nivel escolar, es la producción de materiales educativos

para estudiantes y docentes con contenidos propios de la historia y cultura afroparaguaya con enfoque intercultural que permita afianzar la identidad cultural.

Teniendo en consideración las características mencionadas y analizadas tanto en el nivel macro, como en el nivel local, el proyecto político pedagógico de la educación intercultural del MEC actual se caracteriza por ser un “modelo funcional” (Ferrao, 2010), dado que la propuesta de educación intercultural no se cuestiona las razones de la desigualdad educativa, cultural y social. Por lo tanto, es posible afirmar que el modelo educativo es funcional al mantenimiento de esa desigualdad.

Este modelo educativo en su plano político-pedagógico tiende a la homogeneización cultural (Ferrao, 2010); la cultura nacional se presenta como referencia hegemónica (Tubino, s f.) y se privilegia su enseñanza.

La escuela estudiada si bien reconoce la existencia de la cultura afroparaguaya, esta no forma parte de su contenido formal en el proyecto educativo de la escuela. Por lo tanto, la escuela implementa un proyecto educativo intercultural favorable hacia una dirección, hacia la cultura nacional paraguaya, que cuenta con un mayor status en el tratamiento escolar en detrimento del tratamiento de la identidad cultural afroparaguaya.

Por lo expuesto sugerimos generar e implementar un proyecto alternativo que reúna las siguientes características:

- (i) Diseño curricular escolar intercultural como construcción participativa que “facilite la representación de la diversidad cultural en el currículo escolar, así como fomentar el sentimiento de pertenencia a un proyecto común basado en la igualdad de oportunidades en el marco escolar, adquiriendo e interiorizando competencias interculturales” (Chamseddine, 2015: 77).
- (ii) Estrategias que consideren el cambio del actual rol pasivo de los y las estudiantes a un rol protagónico a partir de experiencias significativas en actitudes, valores y normas (Vargas, 2014), basados en “pedagogías activo-participativas” (Print, 2003: 18) cooperativa y democrática, en aprendizajes experienciales en el aula como en la escuela, y que impliquen una búsqueda de soluciones relacionados a la convivencia, la no discriminación, la desigualdad (sus causas y consecuencias) y el planteamiento de relaciones interculturales en ejercicio pleno de los derechos (Print, 2003).
- (iii) Consideración del rol central de las docentes de la escuela ante una propuesta intercultural, participativa, activa, reflexiva y crítica. En este proceso es importante tener en cuenta los puntos señalados por Rosa Zapata (2014) al afirmar que la formación intercultural debe incorporar la adquisición de una competencia cultural que incorpore conocimientos, actitudes y procedimientos para una actuación adecuada en sociedades multiculturales “promoviendo una relación comunicativa y crítica”, y la construcción de sociedades igualitarias en el cual las

- diferencias culturales sean vistas como enriquecedoras de las culturas (Zapata, 2014: 221).
- (iv) Análisis del papel que desempeñan los y las docentes en la “producción y legitimación de diversos intereses políticos, económicos y sociales a través de las pedagogías que ellos mismos aprueban y utilizan”. Por lo que el desafío es formar docentes como “intelectuales transformativos” (Giroux, 1990: s/d).
 - (v) Superación de propuestas con enfoques monoculturales y homogeneizadores que no solo desconocen la diversidad cultural existente, sino que además sostienen la desigualdad, se sugiere, al respecto, su reemplazo por proyectos pluriculturales que incluyan “los conocimientos, modos de producción, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro” (Zapata, 2014: 226) de todas las culturas por igual y que hagan “dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto” (Walsh, 2009: s/d).
 - (vi) Reflexión sobre los mecanismos de “racialización, subalternización, e inferiorización y sus patrones de poder” (Walsh, 2009: s/d) existentes en las culturas a fin de superarlas a partir del debate y de acciones intencionalizadas desde el ámbito educativo.

Bibliografía consultada

- Abero, Laura; Berardi, Lilián; Capocasale, Alejandra; García Montejó, Selva; Rojas Soriano, Raúl 2015 *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. (Montevideo, Uruguay: CONTEXTO S.R.L.) ISBN: 978-9974-8449-2-6 en <
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>> acceso 10 de septiembre del 2015
- Aguilar Bobadilla, Mariana del Rocío 2012 “La interculturalidad en la educación: Entre la construcción social y la política pública” *Educación foco*, 43-68 Vol. 17
- Ander-EGG, Ezequiel 2003 *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información* (primera ed.) (Buenos Aires, Argentina: Distribuidora lumen SRL.) ISBN 978-00-0301-X
- Ansion, Juan 2007 *La interculturalidad y los desafíos de una nueva forma de ciudadanía* en Ansion, Juan; Alfaro, Santiago; González, María Elena; Mujica, Luís; Segato, Rita; Millasante, Marco (editores) en *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (págs. 37-62) (Peru: FONDO EDITORIAL) ISBN:978-9972-42-789-3
- Argüero, Ana María (s.f). *Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina. Informe sobre la situación de PCI afrodescendiente en Paraguay* (Asunción) en

http://www.crespial.org/public_files/EAPCIA-Paraguay.pdf acceso 29 de septiembre de 2015

Becerra, María José (comp.); Pereira, José María Nunes; Vagni, Juan José; Beltrán, Luís; Pereira, Luena Nascimento Nunes; Vázquez Fernández, Salvador; Valdivia del Río, Fátima; Frigerio, Alejandro; Telesca, Ignacio; Pires, Ana Flavio Cicchelli; Maestri, Mario; Becerra, María José; Wabgou, Maguemati; Lechini, Gladys (comp.); Barreto, Paula Cristina da Silva; Buffa, Diego (comp.); Alvarez Acosta, María Elena; Buffa, Diego; Pineau, Marisa 2008 *Los estudios afroamericanos y africanos de América Latina: herencia, presencia y visiones del otro* (Primera ed.). (C. U. CEA-UNC, Ed.) (Córdoba, Argentina: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121212051220/african.pdf>

Bermúdez Urbina, Flor Marina 2015 “Desde arriba o desde abajo: Construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México”. *LimiraR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIII(2), 153-167 IBNS: 1665-8027 en < <http://liminar.cesmecca.mx/index.php/r1/article/view/399/410>> acceso 23 de noviembre del 2015

Bertely Busquets, María; Bonal Sarró, Xavier; Crosó, Camilla; González oviedo, Mauricio; López, Néstor; Mena García, María Isabel; Pautassi, Laura; Silvério, Valter Roberto; Simón, Juan de Dios; Tupin, Feédéric; López, Néstor (coord.) 2011 *Escuela, identidad y discriminación* (Buenos Aires, Argentina IPE-UNESCO, Ed.Primer) ISBN 978-987-1836-77-2

Bertely; Busquets, Bertely; González Apocada, María 2004 *Experiencias hacia la interculturalidad en los procesos educativos. Reporte de la década de los noventa* en Hernalz, Ignacio (organizador) *Educación en la Diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe* (Buenos Aires: IPE-UNESCO)

Chamorro, Ubaldo 2004 (1980). Caracterización de la educación en el contexto de desarrollo del Paraguay (trabajo de tesis de maestría). *Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica. Suplemento Antropológico*, XXXIX(1) ISBN: 0378-9896

Chamorro, Ubaldo 1985 “El proceso curricular. Un planteamiento alternativo”. *Foro Universitario*(52), 51-56. en www.tapea.org/novedades/biblioteca/ acceso julio de 2015

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. En <http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/eph2014/Boletin%20de%20pobreza%202014.pdf> acceso 30 de septiembre del 2015

Dominique, Dominique 2014 *Propuestas pedagógicas con criterios de equidad y calidad pertinentes a los contextos rurales y urbanos. Una tarea pendiente en Paraguay.*

- En Ortiz Luís (comp.) *La educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (Primera ed., págs. 131-148) (Asunción: Ediciones y Arte S. A.) ISBN: 978-99967-760-0-7
- EPH, DGEEC. 2014 *Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos* en www.dgeec.gov.py acceso 05 de marzo del 2015
- Fernando, A., & Yáñez, B. (s.f.). *Interculturalidad y educación un recorrido por la historia de los pueblos y nacionalidades*.
- Ferrao Candau, Vera María 2010 Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales (36) (Río de Janeiro) en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2015/06/150606.pdf> acceso 20 de septiembre de 2015
- Giroux, Henry 1990 *Los profesores como intelectuales transformativo* (Barcelona: Paidós) en <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf> acceso 02 junio de 2015
- Gómez Nashiki, Antonio; Zurita Rivera, Úrsula 2012 “La escuela mexicana y la formación ciudadana. Notas para su estudio” *Actual. Pedagogía*(59), 209-243 ISSN 0120-1700 <<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=bdb2d4d3-bc4a-4658-ae28-5be98809d3fd%40sessionmgr110&vid=0&hid=103>> acceso 04 diciembre del 2015
- Guillermo, Williamson Castro 2005 “Territorios de aprendizajes interculturales: Transitando a una nueva praxis pedagógica”. *Pensamiento Educativo*, 37, 163-181 en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/361/public/361-837-1-PB.pdf> acceso 24 de septiembre del 2015
- Guillermo, Williamson Castro 2006 “Chile: Un panorama de la Educación Intercultural Bilingüe” *Investigaciones en Educativa*. ISBN:0717-6147 VI(2), 2-12 en <http://dungun.ufro.cl/~mageduc/docs/rie_2006vol2.pdf#page=53> acceso 24 de septiembre del 2015
- Gvirtz, Silvina; Palamidessi, Mariano 2010 *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza* (3 ed.)(Buenos Aires, Argentina: AIQUE) ISBN:978-950-701-497-0
- Hooker Blandford, Alta 2009 Algunas reflexiones sobre afrodescendientes en América Latina. En Enghel, Mariana (Ed.) (págs. 110-113) (Montevideo) ISBN 978-9962-663-06-5
- Huertas Díaz, Omar; Sánchez Fontalvo; Iván, Manuel 2014 “Educación intercultural, socioeconómica y construcción de ciudadanía en Colombia: El caso del distrito de Santa Marta”. *Revista de economía del Caribe*(14), 149-163. ISSN 2145-9363 en <<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=3fc5c74c-b88a->

- [4ffe-b442-8af3511ce985%40sessionmgr113&vid=0&hid=103](#)> acceso 04 diciembre 2015
- Inge, Sichara 2009 *Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia?* En Luís E. López (editor) (Bolivia: Plural Editores) ISBN: 978-99954-1-248-7
- Lao-Montes, Agustín 2009 *Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina*. Artículo de investigación, University of Massachusetts at Amherst, USA en <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2273/1579> acceso 01 octubre de 2015
- Lechini, Gladys 2008 *Los estudios sobre África y Afroamérica en América Latina. El estado del arte*. En Becerra, María José (comp.); Pereira, José María Nunes; Vagni, Juan José; Beltrán, Luís; Lechini, Gladys; Maffa, Marta M.; Ferreira, Maki Luís; Pereira, Luena Nascimento Nunes; Vázquez Fernández, Salvador; Valdivia del Río, Fátima; Figerio, Alejandro; Telesca, Ignacio; Pires, Ana Flavio Cicchelli; Maestri, Mario; Becerra, María José; Wabgou, Maguemati; Lechini, Gladys (comp.); Barreto, Paula Cristina da Silva; Buffa, Diego (comp.); Alvarez Acosta, Maria Elena; Buffa, Diego; Pineau, Marisa, en *Los estudios afroamericanos y africanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro* (Primera ed., págs. 11-34) (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CEA-UNC, Centro de Estudios Avanzados-Universidad Nacional de Córdoba).
- Marcús, Juliana 2011 “Apuntes sobre el concepto de identidad”. *INTERSTICIOS. Sociológica de Pensamiento Crítico*, 5, 107-114. ISSN 1887-3898 en <<http://www.intersticios.es/article/view/6330/5750>> acceso 13 de septiembre del 2015
- Marshall, T. H. 1949 *Ciudadanía y Clase Social*. Casado, María Teresa; Noya Miranda, Javier (traducción) Cambridge: Reiss.
- MEC 2006 *Muã Muã* (Asunción, Paraguay: GRAFICA MERCURIO S.A.)
- MEC 2011 *Plan Nacional de Educación*. Ministerio de Educación y Cultura (Asunción) http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6595 acceso 23 de noviembre del 2015
- MEC 2014 *Educación Tarea de Todos Paraguay Katupyry* (Asunción, Paraguay: Arte Nuevo).
- MEC. (s f.). *mec.gov.py*. en http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/6127 acceso 20 de diciembre de 2015
- MEC. (s f.). *Ciencias Sociales Programa de estudios de EEB Sexto grado* (Asunción) en http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9605 acceso 20 de diciembre del 2015
- MEC. (s f.). *Programa de estudio de la EEB. Primer grado*. http://www.mec.gov.py/cms_v2/adjuntos/9682 acceso 20 de diciembre del 2015

- MEC-Fundación en Alianza. 2005 2001 *CRI CRI* (segunda reimpresión ed.) (Asunción, Paraguay: GRAFICA MERCURIO S.A.) ISBN: 99925-54-28-2
- Molinier, Lila 2014 *El Sistema Educativo Obligatorio y Gratuito en Paraguay. Fundamentos para su universalización y calificación*. En Ortiz, Luís (comp.), *La Educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (págs. 15-56) (Asunción: Ediciones y Artes S. A.) ISBN: 978-99967-760-0-7
- Moreno, Luís 2003 *Ciudadanía, Desigualdad social y Estado de bienestar en* <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1570/1/dt-0308.pdf> acceso 23 de noviembre del 2015
- Moya, Ruth 2009 La interculturalidad para todos en América Latina en López, Luís Enrique (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 21-56) (Bolivia: Editores) ISBN: 978-99954-1-248-7 < www.uchile.cl/.../interculturalidad-educacion-y-ciudadania-perspectivas-latinoamericanas>
- Mujica Bermúdez, Luís 2007 *Hacia la formación de las identidades* en Ansion, Juan; Tubino, Fidel; Alfaro, Santiago; González, María Elena; Mujica, Luís; Segato, Rita; Villasante, Marco (editores), *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (págs. 11-36) (Peru: FONDO EDITORIAL) ISBN:978-9972-42-789-3
- Ortiz Sandoval, Luís 2011 *El Estado paraguayo y su transformación ante los desafíos del desarrollo con equidad. Aporte para el debate ciudadano en el marco de la XXI Cumbre Iberoamericana de Jefes y Jefas de Estado y de Gobierno, y del XVI Congreso Internacional de CLAD* (Asunción, Paraguay: SV Artes Gráficas).
- Ortiz Sandoval, Luís 2012 *Educación y Desigualdad. Las clases desfavorecidas ante el sistema educativo paraguayo (tesis doctoral)* (Asunción, Paraguay: Imprenta Salesiana) ISBN:978-99953-76-58-1 V 99
- Ortiz, Sandoval, Luís 2014 *La educación en su entorno. Sistema educativo y políticas públicas en Paraguay* (Primera ed.). Ortiz, Luís (ed.) (Asunción: Ediciones y Arte S. A.) ISBN:978-99967-760-0-7
- Ortiz, Sandoval, Luís 2014 *Las políticas de inclusión educativa en Paraguay. Alcances y límites de los programas de gratuidad en educación en la reducción de las desigualdades*. Ortiz, Luís (comp.); Delemenne, Dominique; José Díaz, Juan; Elias, Rodolfo; Gimenez, Luz; Goetz, Kevin; Machado, Alina; Misiego, Patricia; Milinier, Lila; Ortiz, Luís; Perazzo, Ivone en *La educación en su entorno. Sistema Educativo y políticas públicas en Paraguay* (Primera ed., págs. 57-90) (Asunción, Paraguay: Ediciones y Arte S.A.) ISBN: 978-99967-760-0-7
- Pascale, Pablo (s.f). *Actualidad Afrodescendiente en Iberoamérica. Estudio sobre organizaciones civiles y políticas de acción afirmativa. (Cuadernos SEGIB - PNUD N° 1)* Madrid.

- Pineau, Pablo; Dussel, Inés; Caruso, Marcelo 2001 *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (primera edición ed.). (P. SAICF, Ed.) (Argentina: Paidós Mexicana SA.) ISBN 950-12-6135-2
- Print, Murray 2003 *Estrategias de enseñanza para la educación cívica y ciudadana en el siglo XXI*. (4) en <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=1d19829e-2a3b-416e-8f88-9198e61e5542%40sessionmgr113&vid=0&hid=103> acceso 04 diciembre 2015
- Quijaro, Anibal 2000 Colonialidad del poder, eucentrismo y América Latina. en Lander, Edgardo (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas* (pág. 246) (Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/lander/quijano.rtf> acceso 03 de julio del 2015
- Rodríguez, Maribel; Mallo, Tomás 2012 *Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina*. Serie Avances de Investigación N° 75, Fundación Carolina CeALCI, Centro de Estudios para América Latina y la Cooperación Internacional-CeALCI, Madrid ISBN:1885-9135 en < <http://www.fundacioncarolina.es>>
- Sartorello, Stefano Claudio 2009 “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) Y Educadores independientes en Chiapas”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2) ISBN:0718-7378
- Sastre, Samaniego 2005 *Condiciones y posibilidades de las relaciones interculturales: Un proceso incierto*. (C. edicions, Ed.) (Barcelona: Fundació CIDOB) ISSN: 1698-2568 (ed. impresa) en < <http://www.oei.es/cultura/CondicionesMSamaniego.pdf>> acceso 05 de diciembre del 2015
- Sautu, Ruth 2003 *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación* (Buenos Aires: Lumiere).
- Segato, Rita 2007 *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales* en Ansion, Juan; Tubino, Fidel; Alfaro, Santiago; González, María Elena; Mujica, Luís; Segato, Rita; Villasante, Marco (editores), *Educación en ciudadanía INTERCULTURAL. Experiencias y retos en la formulación de estudiantes universitarios indígenas* (págs. 63-90) (Peru: FONDO EDITORIAL) ISBN:978-9972-42-789-3
- Telesca, Ignacio 2008 *La histografía paraguaya y los afrodescendientes* (Córdoba, Argentina: CLACSO/CEA-UNC.) en

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/cea-unc/20121213113139/10tele.pdf> acceso 20 de septiembre del 2015

Tubino, Fidel 2007 *Las ambivalencias de las acciones afirmativas* en Ansion, Juan; Tubino, Fidel; Alfaro, Santiago; González, María Elena; Mujica, Luís; Segato, Rita; Villasante, Marco (editores) (Peru: FONDO EDITORIAL) ISBN:978-9972-789-3

Tubino, Fidel (s.f) *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. en http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf acceso 20 de septiembre del 2015

Tubino, F. (s.f). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político* en <http://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> acceso 23 de noviembre del 2015

Valdivia, Néstor; Benavides, Martín; Torero, Máximo 2007 *Exclusión, Identidad étnica y Políticas de Inclusión Social en el Perú: El caso de la población indígena y la población afrodescendiente*. En *Investigación, política y desarrollo en Perú* (págs. 603-655) (Lima: GRADE) ISBN: 978-9972-615-42-9 en <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20100513031739/InvPolitDesarr-14.pd>> acceso 16 de octubre del 2015

Vargas Ortiz de Zevallos, Claudia Marcela 2014 “Estrategias didácticas para el desarrollo de la identidad cultural en educación primaria” V: XXIII(45) *Educación*, , 25-50. ISSN: 1019-9403 en <<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=4391d381-fd26-4687-9346-72dbf48d2990%40sessionmgr112&vid=0&hid=103>> acceso 04 de diciembre del 2015

Villalobos Olascoaga, Diana Carolina 2015 *Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanía propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire* (Trabajo de Grado). 15(1), 1-323 (Medellín – Colombia) ISSN: 1657-8031 en <<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=d9f75fea-e4c5-4a0c-98d8-027c238f52ac%40sessionmgr120&vid=0&hid=103>>

Walsh, Catherine 2009 Interculturalidad crítica y educación Intercultural. *Interculturalidad y Educación Intercultural* (La Paz) en www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf+&cd=1&ct=clk acceso 20 de septiembre de 2015

Zapata, Rosa 2014 “Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234. doi:<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611> en <

<http://www.redalyc.org/html/2170/217031054016/index.html>> acceso 25 de
noviembre del 2015