

CÁTEDRA VIRTUAL PARA LA INTEGRACIÓN
LATINOAMERICANA 2011

MONOGRAFÍA FINAL

GRUPO: EDUCACIÓN

INTEGRANTES:

*APAZA, Simeón

*MOLINA, Natalia

*PEREZ TEMPESTTI, Natalia

*VALLE CONDE, David

*VITALE, Daiana

TUTORA: DRA. MARÍA EMILIA ORTIZ

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	página 3
2. DESARROLLO.....	página 3
2.1. CAMBIOS EN LA INMIGRACION A LA ARGENTINA A LO LARGO DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS.....	página 3
2.1.a) Evolución de la inmigración en base a los Censos de Población.....	página 3
2.1.b) El programa de regularización migratoria Patria Grande.....	página 4
2.1.c) Perfiles educativos.....	página 4
2.2. ASIMILACION, INTEGRACION, PLURALIDAD COMO RESPUESTAS A LA MULTICULTURALIDAD.....	página 5
2.2.a) La interculturalidad: un espacio para la constitución de sujetos de experiencia y lenguaje.....	página 7
2.3. FORMACION ACADÉMICA.....	página 8
2.3.a) Plan de estudio Facultad de Educación Elemental y Especial.....	página 8
2.3.b) Objetivos.....	página 9
2.3.c) Oferta Educativa.....	página 9
2.3.d) Profesorado de Grado Universitario en Educación General Básica para el 1º y 2º Ciclo.....	página 10
2.3.d.1) Presentación de la carrera.....	página 10
2.3.d.2) Descripción de la carrera y campo ocupacional.....	página 10
2.3.d.3) Distribución Curricular.....	página 11
2.3.e) Análisis de la formación Docente.....	página 13
2.3.f) Análisis de la carrera Lic. en Artes Visuales, FFHyA, Universidad Nacional de San Juan.....	página 15
2.3.g) Programas.....	página 15
2.4. EDUCAR EN LA DIVERSIDAD.....	página 17
2.4.a) Diversidad cultural y lingüística de la región.....	página 17
2.4.b) Garantizar el acceso a la educación.....	página 18
2.4.c) Un currículo relevante y significativo.....	página 18
2.4.d) Ciudadanía y Valores.....	página 19
2.4.e) Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.....	página 20
2.5. UN EJEMPLO DE EDUCACION INDIGENAL.....	página 20
2.5.a) Surgimiento de las normales indigenales: De Caiza “D” a Warisara.....	página 20
3. CONCLUSION.....	página 25
4. BIBLIOGRAFIA.....	página 26

INTRODUCCIÓN

Los países que integran hoy América Latina forman un conjunto de pueblos dotados de diversas culturas, lenguas y etnias, fruto de largos y complejos procesos históricos. Sin embargo, el reconocimiento de esta diversidad cultural es relativamente reciente, sobre todo en lo que respecta a las sociedades indígenas.

La situación de pobreza en que se encuentran estas sociedades tiene también su reflejo en el ámbito de la educación. A pesar del gran esfuerzo alfabetizador realizado en toda la región en las últimas décadas, siguen subsistiendo altas tasas de analfabetismo entre las etnias y comunidades indígenas, lo que evidencia que los sistemas educativos nacionales no se ajustan a las necesidades de estos pueblos. La respuesta a esta realidad es la adopción de políticas que conduzcan a una educación diferenciada que tenga en cuenta la pluralidad de lenguas y, por tanto, de culturas.

DESARROLLO

CAMBIOS EN LA INMIGRACIÓN A LA ARGENTINA A LO LARGO DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Evolución de la inmigración en base a los Censos de Población

La inmigración constituyó históricamente un componente muy significativo en la dinámica demográfica argentina así como en la vida social, económica y cultural de nuestro país. Junto con Estados Unidos y Brasil la Argentina fue uno de los países receptores más significativos de la inmigración transatlántica de finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Luego del detenimiento de la inmigración masiva transatlántica, particularmente a partir de mediados del siglo pasado, el peso relativo de los inmigrantes limítrofes dentro del total de extranjeros se incrementa, llegando a constituir en el año 2001 el 60 por ciento. La cantidad de extranjeros fue disminuyendo a lo largo de las últimas décadas como producto del envejecimiento y de la mortalidad de las antiguas cohortes inmigratorias transatlánticas. Contrariamente la cantidad de inmigrantes de países vecinos ha crecido, aumentando su número en forma significativa.

La inmigración proveniente de Bolivia creció en forma sostenida. Si bien el incremento fue relativamente moderado en la década de los ochenta, las desventajosas condiciones

económicas de Bolivia sumado a las posibilidades de inserción laboral en la Argentina y a un tipo de cambio favorable, impactaron en una intensificación de inmigración en los noventa. Dicho flujo fue también promovido a su vez por la existencia de extensas redes sociales migratorias (Benencia 1997, 2005). En estos años el número de bolivianos residiendo en la Argentina prácticamente se duplica.

El programa de regularización migratoria Patria Grande

La Argentina en el año 2003 modifica sustancialmente su legislación migratoria promulgando la nueva Ley de Migraciones. En ella se establece que los ciudadanos de países miembros del MERCOSUR o de Estados allegados pueden obtener residencia legal en la Argentina sólo mediante la acreditación de su nacionalidad y la carencia de antecedentes penales. A partir de esta ley, en el año 2006 se comienza a llevar a cabo el operativo “Patria Grande” cuyo objetivo central es regularizar la situación migratoria de los inmigrantes de Brasil, Paraguay, Uruguay, Bolivia, Chile, Perú, Venezuela, Colombia y Ecuador que ya estaban residiendo en la Argentina.

Patria Grande no fue concebido como una amnistía sino como una política de estado que pretende proyectarse a futuro. Bajo el Patria Grande llevan regularizados en la República Argentina, al 31 de diciembre de 2007, 565.831 individuos de los cuales 441.710 se encontraban en territorio argentino al porcentaje de migrantes recientes según origen.

Cabe mencionar que la Argentina es el primer país del MERCOSUR que pone en práctica el Acuerdo de Residencia firmado por los países miembros en el año 2002.

Prácticamente seis de cada diez personas que iniciaron el trámite son de origen paraguayo, que junto con los de origen boliviano y peruano concentran al 94.7% del total.

Perfiles educativos

Los perfiles educativos de la población extranjera en la Argentina son bastante disímiles, aún entre quienes provienen de países limítrofes o del Perú. Al comparar el máximo nivel de instrucción formal alcanzado de la población total de la Argentina con la de los distintos colectivos migratorios, emergen dos situaciones diferenciadas. Por un lado, los inmigrantes que son de países limítrofes cuentan con niveles educativos en promedio inferiores a los de la población total de la Argentina, mientras que los inmigrantes regionales no limítrofes, los

inmigrantes del continente europeo y el resto de los inmigrantes poseen perfiles educativos más elevados que los del promedio nacional.

Si bien se detectan algunos cambios en dirección a un mejoramiento en los alcances educativos de los inmigrantes recientes, estos son más notables en el caso de los inmigrantes provenientes de Bolivia (tanto varones como mujeres). Entre los varones bolivianos recientes el porcentaje de quienes al menos completaron el nivel medio es del 32.4%, mientras que entre quienes arribaron al país con anterioridad es del 24.5%. Es importante hacer notar que entre los jóvenes de ambos colectivos migratorios la proporción de quienes se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo es significativamente más baja que la que se observa para el total de población de la Argentina. Así, como ejemplo entre los jóvenes de 14 a 19 años, es decir en las edades esperadas de asistencia al nivel medio, sólo el 56.5% de los adolescentes de origen boliviano y el 51.9% de los paraguayos se encuentra asistiendo. En cambio en la población total de la Argentina la proporción es del 72,6%.

ASIMILACIÓN, INTEGRACIÓN, PLURALIDAD COMO RESPUESTAS A LA MULTICULTURALIDAD

Es necesario tomar cuatro categorías (Rafaela García¹, 1997: 15 -20) para explicitar los fundamentos ideológicos-políticos de la multiculturalidad: *asimilacionismo*, *integracionismo*, *pluralismo*, *interculturalismo*. El punto de anclaje para situar teóricamente estas categorías ha sido la noción de alteridad comprendida en dos sentidos:

- 1) en tanto diferencia (presente en el asimilacionismo y el integracionismo),
- 2) en tanto diversidad (presente en el pluralismo y el interculturalismo).

El **asimilacionismo** asume como punto de partida la homogeneidad de la sociedad. Le atribuye a la cultura dominante la condición de receptora y por ello la destina a abolir las diferencias por medio de la adaptación de las minorías étnica y culturalmente diferentes.

La premisa etnocéntrica² que yace a la base del asimilacionismo requiere de la habilidad del “otro” para adaptarse al “nosotros” socio-culturalmente superior y civil y políticamente activo. La diversidad étnica, racial, cultural es concebida como un obstáculo que debe ser disuelto a la luz de la cohesión social, cultural, ¡racial! Si las “minorías” son los grupos deficitarios socio-culturalmente que hay que reconducir, las “mayorías” son los grupos que

dominan política y económicamente las instancias de participación en los procesos y las tomas de decisiones de todos los implicados en la compensación cultural e incluso biológica.

En el marco de las prácticas educativas institucionalizadas la *indiferencia* o la *ignorancia* son las primeras actitudes frente a la multiculturalidad. La ignorancia se traduce en el desconocimiento de la multiculturalidad. Frente a lo desconocido nada puede hacerse excepto no advertirlo, no pre-ocuparse ni ocuparse de lo diferente, de modo que esta actitud, anula la diferencia, no le da lugar siquiera para asimilarla porque no registra al “otro”, no lo reconoce como distinto de este “nosotros”. La indiferencia implica reconocer lo que diferencia a unos de otros y acoger la abulia frente a ella, de modo tal que las diferencias cohabitan sin ocuparse unas de otras.

De la mano del asimilacionismo llega la represión y la aniquilación de la diversidad.

En el marco de estos procesos las minorías se juegan la vida material y cultural en tanto que deben adaptarse a una cultura que niega su cultura e inhibe el intercambio socio-cultural, es decir, se precisa de la renuncia a la identidad. Esta renuncia no es optativa sino más bien obligatoria. La educación impone estrategias, prácticas, valores, hábitos, lenguajes, etc. que contradicen a la cultura originaria trivializando y superficializando su lugar en la sociedad.

Pero a diferencia del asimilacionismo, el **integracionismo** reconoce el valor ontológico de la diversidad en tanto que toma en cuenta al otro al momento de pensar en un nosotros. Respecto de la posibilidad del entendimiento lo considera aunque tienda a evitar el desequilibrio social y conceda en aspectos superficiales que no alteran el status quo.

El trabajo colaborativo, participativo y activo comunicacionalmente tienen un lugar preeminente como metodología integracionista susceptible de ser transferida a la resolución de cualquier problemática en la que sus implicados se dispongan a vivir las diferencias en armonía.

El punto de partida de la perspectiva del **pluralismo** es la afirmación de la diversidad y el compromiso de tratar con ella de modo tal que pueda conservar y desarrollar su particularidad en el marco de la sociedad.

El “nosotros”, es el punto de llegada para resituar las coordenadas del ser “nosotros” y ya no del ser de los “otros”. Dicho en otras palabras “otros somos todos” y en este plano de aceptación de la diversidad étnica y de la multiplicidad cultural es preciso que el individuo se comprometa con el grupo cultural al que pertenece a fin de preservar los usos y las costumbres, estilo de vida, valores, lenguaje, etc. y esgrimir la lucha por una reforma social y política que los albergue en su diversidad.

El otro que somos todos tendría su lugar en experiencias que procuran generar un espacio para la constitución de sujetos de experiencia y de lenguaje, experiencias que al momento concebimos en el marco de la educación intercultural.

Para que la diversidad acontezca entonces, será preciso erradicar la jerarquía y con ella toda institución que suponga estratificación, desde la familia hasta la escuela. Todas las culturas son dignas de respeto porque todas valen lo mismo y gozan del mismo status ontológico. Todas las culturas tienen el mismo derecho a desarrollarse culturalmente por ello es preciso que disfruten de espacios en los que sus prácticas culturales se institucionalicen de modo que se garanticen sus aspiraciones sociales, económicas, políticas, educativas, etc.

En el marco de las comunidades indígenas, la escuela que adhiera a esa tendencia, facilitaría el compromiso étnico de las generaciones jóvenes con los pueblos originarios de los que descienden a fin de luchar por su emancipación al punto de legitimar su voz al decir qué tipo de educación quieren recibir. La escuela daría lugar a las generaciones jóvenes a encontrarse con la cultura originaria a la que pertenece, cumpliendo una doble función, por un lado, fortalecer el pasado y la memoria de un pueblo y, por otro, dar lugar al encuentro con otras culturas que a su vez han de ser reconocidas en su diversidad y han de estar dispuestas a entrar en diálogo desde aquella actitud.

La interculturalidad: un espacio para la constitución de sujetos de experiencia y lenguaje

Desde tendencias **interculturalistas** se sostiene una idea abierta, precaria, dinámica y cambiante de cultura sujeta a los intersticios del lugar y del tiempo. Un universo transitable, modificable y traducible por los sujetos actuantes en ella. Lo central en este punto es señalar que hay culturas y no hay Una cultura. Hay sujetos y no Un sujeto. Hay órdenes y no hay un orden. El presente apartado se encamina hacia la posibilidad de una ética de la traducción en la que “cierta actitud dialógica” sea la apertura para instalar el diálogo como procedimiento en el que nos constituimos en sujetos de experiencia y de lenguaje.

Las tendencias interculturalistas de las últimas décadas del siglo XX le asignan un lugar a la subjetividad que antes no tenía. El intercambio dialógico se sustenta desde el mutuo reconocimiento para el interculturalista.

La alteridad es concebida como diversidad no para exacerbar las diferencias, con el fin de identificar los elementos comunes que permitan la comunicación y el entendimiento intercultural.

Desde una u otra respuesta lo que ha quedado sentado es que el ser humano es capaz de conocer y reconocer lo que conoce en los otros. Por lo tanto, el modo en el que conocemos y reconocemos sostiene el encuentro con la diversidad. El lenguaje es la condición del pensamiento que eleva a pensar de determinada manera y que ordena la realidad de determinada manera. Esta es la justificación por la que los principales involucrados sean quienes participen activamente en el diálogo sobre aquello que consideren pertinente. Cada lenguaje percibe y ordena a través de las palabras lo conocido, ontológicamente.

En este contexto es imprescindible una ética de la traducción desde la que cada individuo, cada grupo, cada minoría, cada cultura, cada nación, pueda participar en la producción de actitudes que les permitan habituarse en sus referencias identitarias en relación con otros. Una cultura supone una visión del mundo que tiene algo que decir a otras culturas a otros mundos.

La radicalidad de la propuesta implicaría la reforma del sistema educativo, de la organización y jerarquía que lo sostiene, de las formas en las que se concreta el currículo desde lo nacional pasando por lo provincial hasta lo institucional, de los canales de circulación y difusión de la información hacia el interior de la escuela, de los espacios, de los tiempos, etc.

FORMACIÓN ACADÉMICA

Plan de estudio Facultad de Educación Elemental y Especial

La Facultad de Educación Elemental y Especial, perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, es una institución orientada hacia la sociedad y sus demandas de formación de profesionales y producción de conocimientos.

Está dedicada a quien es el objetivo y da sentido a su labor: el alumnado. Se destaca en ella una predisposición por la acción, la búsqueda de soluciones y el mejoramiento continuo en la calidad de sus servicios, en todos sus niveles.

Su ámbito de competencia comprende la formación universitaria de Profesores y Licenciados para los niveles inicial, primero y segundo ciclos de Educación General Básica, la educación de sujetos con necesidades especiales y la educación de adultos.

Pertenecen al área de acción de la Facultad, la Investigación Educativa y la Extensión además de la Docencia, entendiendo que las tres son las funciones básicas que, articuladas y coordinadas entre sí, dan sentido, coherencia y sustento científico a la tarea que realiza hacia el interior de la misma con la formación de grado universitario de profesionales de la educación y

hacia la sociedad en respuesta a las necesidades y demandas del Sistema Educativo como a la atención pedagógica-terapéutica de los sujetos con necesidades educativas especiales.

Objetivos

Los objetivos de la Institución establecen los ejes fundamentales que orientan el accionar de la misma:

- Confirmar el status universitario de la formación docente primaria y especial, que constituye el eje alrededor del cual gira toda la propuesta institucional.
- Hacer explícito el compromiso de la formación académica con la realidad educativa de manera que se produzca una interacción entre teoría y práctica.
- Ser polo crítico de diálogo de los distintos grupos y estilos que se dan respecto a la educación.

Oferta Educativa

La Facultad de Educación Elemental y Especial ofrece carreras de Pregrado, Grado y Posgrado para los niveles Inicial, Primero y Segundo Ciclos de E.G.B., Educación Especial y de Adultos, en las modalidades Presencial y a Distancia.

Su oferta principal se presenta como Profesorados, ciclos de Licenciaturas y Maestrías; pero también con una amplia variedad de Cursos de actualización y de posgrado, servicios de sus varios Institutos y Centros, y un Departamento de Aplicación Docente -la Escuela Carmen Vera Arenas- que abarca los niveles Inicial y E.G.B. I, II y III

- Ingreso
- Pregrado
- Tecnicatura en Interpretación de Lengua de Señas
- Tecnicatura en Cuidados Infantiles
- Grado
- Profesorados de Grado
- Profesorado de Grado Universitario en Educación General Básica para el 1° y 2°

Ciclo

- Profesorado de Grado Universitario en Sordos y Terapia del Lenguaje
- Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Discapacitados Mentales y

Motores

- Profesorado Terapéutico de Grado Universitario en Deficientes Visuales
- Profesorado de Grado Universitario en Informática - Ciclo de Profesorado
- Profesorado de Grado Universitario en Danzas - Ciclo de Profesorado
- Ciclos de Licenciaturas
- Posgrado
- Maestría en Integración Educativa y Social
- Maestría en Lectura y Escritura
- Especialización en Promoción y Educación para la Salud
- Especialización en Desarrollo Infantil Temprano

Profesorado de Grado Universitario en Educación General Básica para el 1° y 2° Ciclo

Presentación de la carrera

Título: Profesor de Grado Universitario en Educación General Básicas para el 1° y 2° Ciclo

Duración: 8 cuatrimestres

N° de horas presenciales: 2.630 horas reloj

Aprobado por: Ord. 10/97 C.S. UNCuyo. Reconocimiento oficial y validez nacional. Res. 1858/97. M.Cultura y Educación de la Nación

Descripción de la carrera y campo ocupacional

Obtenido el título en esta especialidad, el/la egresado/a podrá desempeñarse en todas las funciones docentes y de gestión en escuelas de educación general básica, sean públicas o privadas, en primero y segundo ciclo. Además podrá participar en programas de investigación científica.

La formación de la Facultad les permite iniciarse en el área de investigación educativa.

Por otra parte, merced a los distintos convenios con instituciones públicas y privadas, mientras son estudiantes, participan en los mismos desde primer año, lo que favorece la temprana inserción en el medio.

Distribución Curricular

Primer Año			
Primer cuatrimestre	Horas	Segundo cuatrimestre	Horas
Ciencias Sociales	75	Antropología Filosófica	60
Comunicación Lingüística I	60	Ciencias Naturales	75
Matemática	90	Sociología de la Educación	60
Pedagogía	75	Psicología Evolutiva	90
Total	300	Total	285
Segundo Año			
Primer cuatrimestre	Horas	Segundo cuatrimestre	Horas
Psicología Educativa	60	Literatura infantil	60
Comunicación Lingüística II	60	Educ. Artística: Música, Plástica, Expresión Corporal	90
Teoría y Desarrollo del Currículum	90	Educación Física y su Didáctica	30
Política, Legislación y Gestión Educativa	75	Integración e Inserción en la Realidad Educativa II	30
Integración e Inserción Realidad Educativa	45	Total	210
Total	330		
Tercer Año			
Primer cuatrimestre	Horas	Segundo cuatrimestre	Horas
Didáctica de las Ciencias Naturales	60	Didáctica de la Lengua	75
Didáctica de la Lectura	75	Didáctica de las C. Sociales	60

y Escritura			
Didáctica de la Matemática	75	Didáctica de la Literatura Infantil	30
Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica	90	Didáctica de la Educación Artística	45
Pasantía y Taller de Reflexión Docente y Planificación	75	Educación Tecnológica y su Didáctica	60
Total	375	Pasantía y Taller de Reflexión Docente y Planificación	75
Total	345		
Cuarto Año			
Primer cuatrimestre	Horas	Segundo cuatrimestre	Horas
Taller de Educación Integrada	45	Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente	320
Taller de Integración y Profundización Cultural	45	Total	320
Metodología de la Investigación Educativa y Seminario	150	Talleres optativos	60
Tecnología de la Información y las Comunicaciones	60	Talleres optativos	60
Práctica, Residencia y Taller de Reflexión Docente	45	Total	120
Total	345		

Nota: Los alumnos podrán elegir el momento en que deberán hacerlo. Son obligatorios.

Análisis de la formación Docente

La diversidad étnica, racial, cultural es concebida como un obstáculo que debe ser disuelto a la luz de la cohesión social, cultural, racial. En el marco de las prácticas educativas institucionalizadas la *indiferencia* o la *ignorancia* son las primeras actitudes frente a la multiculturalidad. La ignorancia se traduce en el desconocimiento de la multiculturalidad. Esta actitud, anula la diferencia, no le da lugar para asimilarla porque no registra al “otro”, La indiferencia implica reconocer lo que diferencia a unos de otros y acoger la abulia frente a ella, de modo tal que las diferencias cohabitan sin ocuparse unas de otras.

En nuestro días, nos encontramos con instituciones educativas que reproducen la monoculturalidad, para la que la escuela es el medio donde la cultura dominante somete al resto tratando de reproducirse a si misma. Las minorías se juegan la vida material y cultural en tanto que deben adaptarse a una cultura que niega su cultura e inhibe el intercambio socio-cultural. En este tipo de educación no hay lugar para la interacción de las diferencias, no hay lugar para el diálogo.

Por otro lado, existen instituciones en donde toman en cuenta al otro al momento de pensar en la “ensalada étnica”. La práctica áulica tiene por eje los procedimientos más que los contenidos. Atiende a cada uno y a todos y sin dirigir su atención a las minorías exclusivamente. Centra su atención en la necesidad de un cambio de actitud ante el fenómeno multicultural.

En nuestra formación como profesores de educación básica, en la Facultad De Educación Elemental y Especial perteneciente a la Universidad Nacional de Cuyo, recibimos una educación con tendencia al integracionismo.

Cursadas las 29 materias propuestas para el Profesorado de Grado Universitario en Educación General Básica para el 1º y 2º Ciclo, se puede inferir que la Diversidad cultural, su tratamiento y nuestras prácticas como docentes queda en el plano de lo teórico sin formar a los docentes para su práctica.

Dentro de esta formación en la que se tienen en cuenta aspectos variados, ya sea conocimientos básicos, enseñanza de cómo dar las materias a los alumnos, formación sobre la política y gestión de nuestras escuelas, etapas evolutivas de los niños con los que trabajaremos, psicología y el tratado con la cultura en donde podemos ver a la sociología, antropología y ética.

En estas tres ultimas voy a hacer hincapié porque creo que es desde ellas donde se debiera facilitar el compromiso étnico de las generaciones jóvenes para, fortalecer el pasado, la memoria de un pueblo y dar lugar al encuentro con otras culturas que a su vez han de ser

reconocidas en su diversidad En este sentido la escuela sería el medio para reproducir y sostener las culturas de los grupos originarios.

Desde la asignatura de Formación Ética y Ciudadana y su Didáctica se pretende que el alumno conozca la ética y la moral como ámbitos prácticos de la filosofía consustanciados con la actividad política, sus aspectos normativos y el ejercicio de la ciudadanía. Comprenda las posiciones respecto a lo público y lo privado en relación con la problemática de los Derechos humanos y sus génesis históricos en la modernidad. Que puedan analizar y comprender el problema de la democracia y la ciudadanía en torno a la representación en nuestro país en relación con la construcción del estado nacional. Y que incorporen actitudes de compromiso para participar en la formación moral y ética de sus futuros alumnos.

Desde la antropología se espera que los alumnos luego de su cursado, identifiquen la pregunta filosófica, reconociendo su valor para la profundización y ampliación del saber en base al análisis crítico, la problematización de los diferentes ámbitos de objetivaciones humanas, la deconstrucción genealógica, la fundamentación o los propósitos de sistematización dialéctica. Aprecien la actitud filosófica como motor para el análisis crítico, la reflexión y la visión sistemática de las objetivaciones culturales en general.

Desde el taller de integración y profundización Cultural se pretende que los alumnos luego de cursarla adquieran herramientas teóricas y metodológicas para reconocer la realidad social como una totalidad compleja en el espacio y cambiante en el tiempo, abordar los diversos niveles (mundial, regional, y nacional) y distinguir sus múltiples dimensiones (económica, política, social y cultural). Y que se aprenda a pensar, trabajar los temas candentes de la realidad social y a ser protagonistas del accionar transformador.

Después de mencionar brevemente lo que las asignaturas (relacionadas con la sociedad, hombre y ética y moral) han establecido como logros a alcanzar en sus alumnos, se puede inferir que la Diversidad cultural se desarrolla desde la teoría, desde su surgimiento y desde meros enunciados de cómo trabajarla. Pero no hay presente un CÓMO lograr la INTEGRACIÓN CULTURAL. En una sociedad en donde nos encontramos con un gran porcentaje de inmigrantes, un 8% de población Boliviana, y nuestras prácticas siguen guiadas hacia la monocultura.

Considero que esta en nosotros, futuros docentes, tomar las herramientas, teorías recibidas en la Facultad y animarnos a ir hacia la integración a través de la construcción de casos de igualdad, mediante la construcción de un «nosotros» que no es la mera suma de individuos, sino que emerge de la relación de un «yo» con «otros».

“Todas las culturas son dignas de respeto porque todas valen lo mismo y gozan del mismo status ontológico”.

Análisis de la carrera Lic. en Artes Visuales, FFHyA, Universidad Nacional de San Juan

El presente análisis se realiza como parte de las propuestas de trabajo del Grupo Educación, en el marco de la Cátedra Virtual para la Integración Latinoamericana.

Parte del trabajo monográfico consiste en analizar, en busca de conceptos referidos a la Integración y pluralidad cultural, el ámbito educativo y académico de cada uno de los integrantes del grupo.

Como parte de esta propuesta se analiza la Carrera de Profesorado en Artes Plásticas y Licenciatura en Artes Visuales, pertenecientes a la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes, de la Universidad Nacional de San Juan. Argentina.

Programas:

Profesor en Artes Plásticas	Licenciado en Artes Visuales
Lenguaje Plástico y tecnología de los materiales	Lenguaje Plástico y tecnología de los materiales
Taller de Artes Plásticas I	Taller de Artes Plásticas I
Taller de Artes Plásticas II	Taller de Artes Plásticas II
Taller de Artes Plásticas III	Taller de Artes Plásticas III
Talleres de Integración	Taller de Artes Plásticas IV
	Taller de Artes Plásticas V
Taller de Artes Graficas I	Taller de Artes Graficas I
Taller de Artes Graficas II	Taller de Artes Graficas II
	Taller de Artes Graficas III
Problemática actual y prospectiva del Arte	Problemática actual y prospectiva del Arte
Historia Social del Arte I	Historia Social del Arte I

Historia Social del Arte II	Historia Social del Arte II
Seminario de Literatura Infantil y Juvenil	Seminario I
Seminario de Música Infantil y Juvenil	Seminario II
Seminario de Teatro Infantil y Juvenil	Seminario III
	Seminario IV
Antropología Cultural	Antropología Cultural
Taller de Formación Docente I	Líneas, de Investigación en Artes Visuales
Taller de Formación Docente II	Investigación en Artes Visuales
Taller de Formación Docente III	Ejecución I
Taller de Formación Docente IV	Ejecución II
Taller de Formación Docente V	Seminario de Legislación y Políticas Culturales
Ejecución de Proyectos de Implementación Educativa	
Introducción a la Problemática Estética	Introducción a la Problemática Estética
Estética	Estética
	Epistemología
	Critica
	Prueba de Suficiencia en Idioma: Ingles
Optativa	Optativa I
	Optativa II
	Tesis de Licenciatura.

Pocos conceptos de integración se encuentran presentes en los programas analizados, algunos aspectos referidos a la Historia del Arte nombran la presencia de Culturas

Precolombinas y posteriormente las manifestaciones referidas a la América Colonial que tienden a categorizar estilos o estéticas artísticas, pero sin hacer hincapié en las culturas que prolongaron su producción en la actualidad.

Otra de las miradas bajo las cuales se observan algunos aspectos de integración cultural, es la Antropología Cultural que tiende a convertir en objeto de estudio las manifestaciones artísticas ya sea de pueblos originarios como de culturas latinoamericanas.

Algunos aspectos culturales son analizados en los seminarios de política cultural, pero sin tener amplitud internacional.

Podríamos decir que no existe ningún abordaje de los contenidos de integración latinoamericana en las carreras analizadas.

EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

Diversidad cultural y lingüística de la región

La realidad multicultural y multilingüe de los países iberoamericanos exige políticas coherentes y consecuentes para responder a la diversidad de situaciones en las que se desarrolla la educación y para orientar las respuestas educativas desde esa misma perspectiva. Sivia Schmelkes (2009), al abordar las rupturas necesarias para la equidad y la interculturalidad, ha subrayado que para lograr la equidad educativa con los pueblos indígenas se requiere una ruptura que persiga la consecución de tres objetivos:

- *El logro de los propósitos educativos*, sobre todo los referidos a las habilidades básicas y superiores y a los valores de convivencia que cada país define para todos los alumnos de la educación básica.
- *El bilingüismo equilibrado*, que garantice el dominio de las dos lenguas: la indígena y la dominante, independientemente de cuál de las dos sea la lengua materna.
- *El orgullo de la propia identidad*, para que los indígenas entren en relación con otras culturas desde un sentimiento fuerte de reconocimiento y orgullo de lo propio.

Sin embargo, en la elaboración de las leyes y normas reglamentarias, así como en la gestión de las políticas públicas, parece más bien que los procesos educativos se orientan hacia poblaciones y alumnos que tienen un sustrato económico, social, cultural y lingüístico común. Este planteamiento condiciona fuertemente la capacidad de los sistemas educativos para responder de forma específica a las demandas de la población.

La necesaria flexibilidad para la educación en la diversidad no solo debe aplicarse a los territorios en los que viven las minorías étnicas, las poblaciones originarias o los afrodescendientes, sino que debe de ser el eje articulador de todo el proceso educativo. Los alumnos con necesidades educativas especiales, las minorías étnicas, las mujeres con mayores obligaciones y con menos derechos, y los inmigrantes, todos ellos están presente en la mayor parte de las escuelas y todos ellos exigen que se tenga en cuenta su historia, su cultura, su lengua y sus aspiraciones.

Garantizar el acceso a la educación

El logro de doce años de educación para todos los alumnos es posiblemente el objetivo más ambicioso que este proyecto se plantea. Se ha afirmado en repetidas ocasiones que recibir entre once y doce años de educación formal es la mejor opción para contar con claras posibilidades de salir de la pobreza, o para no caer en ella por acceder a empleos precarios, inestables o con escasa remuneración, o para disponer de las competencias suficientes para encontrar nuevos empleos a lo largo de la vida.

Es necesario insistir, una vez más, en la consideración de que la existencia de oferta suficiente no asegura el acceso, comprendido como el uso efectivo de la plaza escolar. Dificultades como las distancias en las zonas rurales, la pobreza, la desnutrición y el trabajo infantil, entre otros, son impedimentos concretos. Por lo tanto, los esfuerzos no deben descansar solamente en la ampliación de la cobertura en sí misma, sino además en la creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes al sistema educativo.

A partir de esas condiciones imprescindibles es necesario lograr que los alumnos asistan a la escuela de forma regular, lo que exige al mismo tiempo el compromiso y el seguimiento de las familias, y que se les ofrezca un currículo accesible, interesante y significativo. Hacen falta escuelas en muchos lugares, escuelas dignas en otros y buenas escuelas que despierten el interés de los alumnos por el aprendizaje en todas partes.

Un currículo relevante y significativo

La relevancia, pertinencia y significación del currículo educativo son factores centrales en la definición de una educación de calidad. La relevancia responde a las preguntas *para qué* y *qué*, es decir, se centra en los fines y contenidos de la educación, respectivamente. De ese modo, un currículo que atienda a estas preguntas debe considerar los fines que le entrega la sociedad a

la educación, y será relevante en la medida que promueva el aprendizaje de las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros (UNESCO/OREALC, 2008b).

La pertinencia, por su parte, se entiende como la respuesta a la diversidad cultural de los estudiantes, no solo reconociendo la diferencia sino también adecuando y adaptando las materias a sus contextos de vida.

Un currículo significativo es aquel que conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que permite la participación del alumnado y el trabajo en grupo, que incorpora de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información, que incluye de forma relevante y equilibrada el desarrollo de la educación artística y deportiva, y que cuida que todos sus alumnos se encuentren bien dentro de la institución educativa y que puedan aprender.

Ciudadanía y Valores

La educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural, solidaria y responsable es, en los comienzos del siglo XXI, una de las grandes tareas de la sociedad y de los sistemas educativos. En una sociedad tan desigual como la iberoamericana, la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios constituye una de las estrategias principales que pueden conducir, por el compromiso colectivo de los diferentes sectores sociales, a superar la pobreza, la marginación y la inequidad. No es sencillo que la educación ciudadana alcance sus objetivos si al mismo tiempo no existe el compromiso del conjunto de las instituciones políticas y sociales con el reconocimiento de todas las personas como ciudadanos con plenitud de derechos. Por ello, aquellas políticas que fomentan la inclusión social, la equidad, la participación, la libertad y los derechos individuales y sociales son las que mejor contribuyen a que la acción educativa alcance sus objetivos.

La escuela tiene un papel importante en el desarrollo de la autonomía moral de sus alumnos, en el cuidado de sus emociones y en la apertura de posibilidades para el ejercicio de un comportamiento moral consecuente. La integración social de todos los alumnos, el fortalecimiento de vínculos de amistad, el respeto de las diferencias y de los alumnos débiles, el cuidado de la alfabetización emocional, la participación de los discentes en las actividades escolares, el aprendizaje a través de formas de cooperación entre iguales, el apoyo de los más

capaces a los que tienen dificultades de aprendizaje, la defensa de la paz, del medio ambiente y de la igualdad de las personas, sea cual sea su cultura, su origen y su género, así como determinadas actividades de trabajo comunitario, son elementos necesarios para construir comunidades escolares basadas en la responsabilidad y en el comportamiento solidario.

Educación Artística, Cultura y Ciudadanía

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar, han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser. En este contexto, resurge con fuerza el papel de la educación artística para la formación integral de las personas y la construcción de la ciudadanía. El desarrollo de la capacidad creadora, del pensamiento abstracto, de la autoestima, la disposición para aprender o la capacidad de trabajar en equipo, encuentran en la educación artística una estrategia potente.

La presencia del arte en la educación, a través de la educación artística y a través de la educación por el arte, contribuye al desarrollo integral y pleno de los niños y los jóvenes. Ante los desafíos que plantea una educación artística atenta a la diversidad cultural, no basta, como afirma Andrea Giráldez (2009), con incluir en unos currículos dominados por los cánones del arte occidental algunas actividades aisladas en las que se hace referencia al arte de las diferentes culturas. Es necesaria una revisión más profunda que tenga en cuenta la necesidad de ayudar a los estudiantes a percibir el arte como un elemento fundamental de la vida cultural y social, a encontrar un lugar para el arte en sus vidas y a comprender y valorar las contribuciones que los artistas y el arte hacen a las diferentes culturas y sociedades.

UN EJEMPLO DE EDUCACIÓN INDIGENAL

Surgimiento de las normales indigenales: De Caiza “D” a Warisata

A principio de los años treinta, los hermanos Elizardo y Raúl Pérez iniciaron sus proyectos de educación indigenal. Elizardo, en agosto de 1931, fue pionero en Warisata, una comunidad aymara en el departamento de La Paz. Unos dos años después, su hermano Raúl inició su obra en Caiza “D”, cantón perteneciente a la jurisdicción de la provincia Linares, un pueblo quechua del departamento de Potosí.

A su llegada a Caiza “D”, Raúl Pérez se encontró con una escuela edificada en el propio Pueblo, dirigida a una población que no correspondía a una escuela indígenal. La frustración al no hallar la comunidad donde volcar todas sus inquietudes lo dejó desconcertado. Esa es la razón por la que empezó la nuclearización en escuelas indígenas.

Este proyecto fue avanzando, entre interrogantes y tímidas respuestas. Su nacimiento fue un proceso de búsqueda, incertidumbre y tanteo de resultados en los distintos campos, hasta llegar al cabo de los años, a la conclusión de un extenso centro educativo inédito, al que Raúl Pérez denominó Núcleo. En aquellos años el sistema educativo boliviano, se dividía en primaria y secundaria, con seis niveles cada uno, Caiza le correspondía funcionar como escuela primaria

La escuela carente de alumnado fue el motivo por el cual Raúl debió ambular por toda la región en busca de sus potenciales alumnos, detectando los puntos apropiados para instalar centros educativos aptos para el mejor desempeño pedagógico. Era necesario reunir a alumnos y profesores en los distintos parajes. La única posibilidad en ese rato era que la escuela encarnada en el maestro llegara hasta el alumno, ya que no era factible a la inversa. Ahí es que de forma espontánea se inicia el modelo, dando nacimiento a las Seccionales en los ayllus.

Al empezar, las Seccionales no contaban con nada, no existía un local, por consiguiente, ni bancos, no pizarra. Incluso el material escolar siendo tan restringido, había que improvisarlo, se lo suplía en forma excepcional con el uso de piedras con superficie plana, yeso, carbón y productos del lugar. Lo importante era dar inicio a las clases. En consecuencia la escuela estaba allí, donde se encontrara el maestro, pudiendo ser a la sombra de un árbol, la ribera de un río o donde se hallasen reunidos para escuchar y compartir las clases.

En 1938, las escuelas seccionales llegaban a diez y siete e hicieron de Caiza “D” uno de los Núcleos más grandes del país.

Estos centros denominados SECCIONALES, debían integrarse como parte de Núcleo, para lo cual era necesario llenar ciertos requisitos, como contar con suficiente número de alumnado y espacios apropiados para la construcción de aulas, que debían ser cedidos a títulos gratuito, ya que no existían fondos disponibles para tal efecto. En pocos meses, algunos de los alumnos, de cada una de las diferentes Seccionales, fueron enviados a la Central, ubicada en Caiza “D”, donde recibieron instrucción más completa y avanzada en donde se contaba con un internado.

En la Central, ubicada en el propio pueblo de Caiza “D”, fueron llegando los alumnos sobresalientes de cada una de las diferentes pueblos. Debían ocuparse del acondicionamiento del internado e instalar los precarios talleres de carpintería y mecánica.

En la central no se conocían exámenes de fin de gestión para la promoción de nivel. El progreso del alumno era un constante seguimiento en las distintas materias. Los dos cursos existentes correspondían a dos niveles que mantenía el mismo alumnado con un avance continuo en las diferentes asignaturas, dictadas en clases interrumpidas a lo largo de la vida que tuvo esa escuela. Tampoco se conocían vacaciones, estas se suplían con las prolongadas visitas a las seccionales, donde, en turnos periódicos, se hacían presente para dictar sus primeras clases, aplicando la metodología pedagógica, en la parte humanística, en el deporte, las manualidades, la música, los cultivos agrícolas, etc.

Con el esfuerzo concentrado de los originarios de todas estas comunidades, la central de Caiza se llenó de actividad y de empeño constructivo. Siguiendo el objetivo inicialmente concebido, se levantó un edificio confortable de dos pisos, capaz de albergar una gran población escolar

Sin espíritu de contradicción salieron de lo tradicional e incluso llegaron a prácticas opuestas a las de la época.

Es así como nació la concepción de lo que se llamaría posteriormente Núcleo escolar y que se extendería más tarde a Warisata y a todo el país.

Uno de los retos más conflictivos era hallar los maestros adecuados, los que debían poseer vocación y condiciones para ese nuevo proceso educativo.

Fueron las comunidades, con fervor de liberación, las que sostuvieron al internado, para eso, buscaron proveerlo de las tierras necesarias donde cultivar los productos que se destinarían a la alimentación de sus hijos. Escuela productiva que integraba a la escuela con la sociedad.

La organización de esta institución estaba basada en sus tres consejos: el de las seccionales, el de la Central y el Gran Consejo, que daban solidez a esa estructura ensamblada en toda la extensión geográfica en que funcionaba el Núcleo.

El consejo de la central era el que regulaba la organización del internado. Sus reuniones concluían con la delegación de funciones a diferentes comisiones que se organizaban por turnos, de acuerdo a la vocación de sus miembros.

En cuanto al gran consejo, era el de mayor jerarquía, estaba compuesto por delegados de cada seccional y por el Consejo de la Central.

A las reuniones asistían todos, sin importar edades. Cada cual hacía notar deficiencias o proponía nuevos trabajos. Era en estas reuniones donde se tomaba cualquier decisión. Si surgía un imprevisto que no pudiera ser resuelto en forma regular, debía convocarse al Consejo, el mismo que se efectuaba, aún en ausencia del Director respondiendo a las necesidades de una organización basada en la autodeterminación.

Por lo tanto, el Consejo en la Central estaba formado por el Director, los profesores, maestros de taller y alumnos, además de los pocos comunarios que solían acudir.

Todos cuantos vivían allí cumplían turno rotativos en las múltiples tareas dentro de específicas funciones, con horarios y designaciones que abarcaban todo el tiempo.

La Escuela se constituyó en un ente integracionista que logró cambios radicales de conducta.

La escuela era un gran hogar, donde se tomaban y ejecutaban las propias decisiones con libertad para desempeñarlas, sin esperar la orden para cumplir la tarea, en momentos críticos, cada cual actuaba por propia iniciativa. Los internos establecían su horario con libertad, distribuyendo los trabajos a todos. Se comenzaba a las seis de la mañana, se tomaba el desayuno, se hacía un poco de gimnasia y se pasaba al trabajo en las aulas, talleres o campos de cultivos.

La obra demandaba espíritu de trabajo y sacrificio, entrega total con renunciamiento al interés propio o a las comodidades y, sobre todo, profunda compenetración con un objetivo final que las mismas luchas determinaron: las escuelas tendrían que ser liberadoras, centros iniciales de la lucha contra la servidumbre.

Las clases eran intensivas, pero aparte de ellas, se aprendía en todo momento de esa vida en común, inclusive en horas de las comidas o descansos, donde se les narraba pasajes de historia, e leían libros, la vida de próceres o de personajes célebres. Se relataban cuentos y fábulas, se declamaban poesías. Se solía pasear para contemplar la maravilla del universo, aprendiendo los nombres de las constelaciones y de las estrellas. Los chicos escuchaban, tomaban notas, preguntaban, deseosos de asimilar parte de ese extenso saber para transmitirlo a su vez donde estuvieran como maestros.

Esta vivencia concluyó con la formación de maestros, titulados como normalistas indígenas. Siete de estos muchachos caiceños se trasladaron a Warisata junto a su Director. Ellos fueron los iniciadores de la Normal Indígenal, que formó maestros en la primera normal de indígenas para indígenas, egresados de la primera promoción que se desplegaron por diferentes puntos de la república.

Si bien Caiza funcionaba como una escuela, en realidad se estaban formando maestros desde el inicio, partiendo de la experiencia de la carencia de maestros que se daba en las comunidades. Se apostó en una única dirección, la de formar enseñadores, para nunca más depender de sus enemigos.

La normal nace en Caiza, dando cumplimiento a lo resuelto por el gran consejo, donde se acordó que todo alumno interno que egresara de la Central tenía la obligación de volver a su respectivo ayllu para enseñar todo cuánto hubiera aprendido. Esta la razón de que en el Núcleo

de Caiza, el estudio estaba dirigido a formar maestros aceleradamente. Posteriormente fue legalizado por el Gobierno Nacional.

El gran consejo, fue conformado por representantes de cada una de las diferentes Seccionales. Esos encuentros tenían semejanza a los que se hacían en épocas remotas, cuando esos hombres eran dueños de si mismos. Se escuchaba música ancestral, presencia de hombres que mostraban actitudes y serenidad en sus expresiones. Imagen distinta a la del indígena como migrante a las ciudades, donde se oscurecen sus cualidades.

En el Consejo se recibían también frecuentes denuncias por rencillas entre comunarios, denunciaban abusos y exacciones.

Estos hechos revalorizaban la personalidad del Núcleo, tanto dentro, como fuera de su gran entorno, ganando cada vez mayor respeto en el pueblo, constituyéndose muy pronto en abanderado de los derechos del indígena

Raúl Pérez hablaba a los profesores y a cuantos lo rodeaban, no sólo instruyendo respecto a métodos de enseñanza, sino especialmente sobre modos de conducta.

Años más tarde, el núcleo de Caiza “D” pasó a depender de las escuelas de Cristo, legalizada como una normal rural con concepciones muy diferentes a la Indigenal.

La Normal Indigenal se legaliza en Warisata, donde oficialmente toma el nombre de Normal Indigenal de Warisata.

Siguiendo los pasos adoptados en Caiza “D”, Raúl concentró en Warisata alumnos de los diferentes Núcleos Indigenales de la república, para obtener de ese pequeño grupo representativo de las distintas culturales del país los ideales y saberes que correspondían a su Escuela Mater. De esta manera es la normal indigenal, nacida en Caiza “D” y trasladada a Warisata.

A comienzo de 1938, las escuelas florecían por todo el territorio nacional. Elizardo Pérez, el fundador de Warisata, había dejado la escuela en 1937, para asumir el cargo de Director general de educación Indigenal y su hermano Raúl lo había reemplazado como director de Warisata, a partir de 3 de marzo del año 1938.

Pocos años después, la bandera de la liberación, que significaba la erradicación del analfabetismo y del sometimiento, flameaba en todos los núcleos del país, en las fronteras de Chile, en el Sur de la republica, en la frontera del Brasil.

En octubre de 1940 terminó ésta experiencia, pero dejó una semilla pujante que les permite seguir adelante, hasta borrar todas las diferencias que perduran por siglos, que parecía que los aniquilaría definitivamente.

Ese modelo que se consolidó sin ayuda de extraños y menos con dinero del Estado, únicamente con el aporte de los comunitarios, que supieron sacar de su extrema pobreza aulas y

tierras de cultivo, sumando su esfuerzo personal, sin escatimar largas jornadas de ardua faena, con fe y esperanza logrando dar un paso exitoso. Había despertado en otros ámbitos la ciega ambición de los poderosos, a quienes no convenía la existencia de escuelas donde se hablara de libertad y donde el autóctono comenzara a luchar en contra de la servidumbre.

El Estado feudal del pongueaje y la servidumbre no podía consentir el desarrollo de una escuela que lo había desafiado en su fundamento mismo, luchando por la liberación de los oprimidos. En 1940, fueron echados. Elizardo fue destituido cuando se hallaba en México, en el Primer Congreso Indigenista. Warisata les fue quitada a los indígenas y saqueada impunemente, sucediendo lo mismo con la mayoría de los núcleos de entonces.

Pero no se pudo detener la bandera, que es la de los oprimidos, que está en los estándares e indígenas, que están en el corazón de todos los que aman la justicia y la libertad.

CONCLUSIÓN

No existe una formación intercultural dirigida a docentes, directivos, profesores, preceptores y funcionarios en el marco de lo que produce la academia como conocimiento científico vinculado a la interculturalidad. Es por ello que radicalizamos esta necesidad, sobre todo, en instituciones educativas, en las que no hay espacio para la escucha y el silencio. En este contexto es imprescindible una ética de la traducción desde la que cada individuo, cada grupo, cada minoría, cada cultura, cada nación, pueda tomar conciencia de quiénes son, revisar críticamente el lugar que ocupan en la sociedad y participar en la producción de actitudes que les permitan habituarse en sus referencias identitarias en relación con otros.

BIBLIOGRAFÍA

*Protocolo de Integración Educativa y reconocimiento de certificados, títulos y estudios de nivel primario/fundamental/básico y medio/secundario entre los estados partes del Mercosur y estados asociados.

*Revista Iberoamericana de Educación N° 13 – Educación Bilingüe Intercultural – Enero-Abril 1997.

*Mariana Alvarado “Diversidad, escuela y prácticas educativas”

*Cuadernos Interculturales, julio-diciembre, año/vol. 3, número 005, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, pp. 83-96.

*Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Metas Educativas 2021, La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios.

*Libro: Surgimiento de las normales indígenas: De Caiza “D” a Warisata; Ana Pérez Criales; Bolivia 2011.

*Planes de estudio del Profesorado de Grado Universitario en EGB para primero y segundo ciclos; Facultad de Educación Elemental y Especial; Universidad Nacional de Cuyo.

*Página web: www.ministeriordelinterior.gov.com
