

Edgar Andrés Londoño Niño*

Las fronteras del derecho a la educación y el derecho a la educación en las fronteras. El caso del derecho a la educación de calidad, inclusiva e intercultural en la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú.¹

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar el derecho a la educación en sus componentes de calidad, inclusión e interculturalidad en la región fronteriza entre Brasil, Colombia y Perú. Este análisis será soportado, en primer lugar, con el desarrollo de definiciones y criterios proporcionados por la normativa internacional sobre el derecho a la educación de calidad inclusiva e intercultural. En segundo lugar, como eje central de la investigación, se analiza el caso específico de la Triple Frontera, para lo cual se hicieron entrevistas a niños y niñas, padres de familia y docentes de las tres nacionalidades, así como visitas a las escuelas y la observación de realidades y problemáticas del contexto escolar. Se analizará la calidad educativa a partir de las garantías dadas por los Estados, el currículo escolar, los docentes y las problemáticas que inciden en el desarrollo del derecho a la educación. Finalmente, la inclusión y la interculturalidad en la Triple Frontera son consideradas a partir del análisis de las dificultades de niños y niñas, especialmente indígenas, en las escuelas de la región fronteriza. Esto permite evidenciar que la educación de calidad, tiene mayores garantías en el lado brasilero, pero que la educación inclusiva e intercultural tiene grandes limitaciones en los tres lados de la frontera, especialmente para niños y niñas indígenas que estudian en las escuelas urbanas de Leticia (Colombia) y Tabatinga (Brasil).

Palabras clave: Derecho a la educación. Calidad. Inclusión. Interculturalidad. Región fronteriza.

* Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia y Magíster en Relaciones Internacionales de la Universidad Estadual Paulista (UNESP, Programa San Tiago Dantas). Investigador del Grupo en Relaciones Internacionales del Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia. Becario del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Correo: edandresl@hotmail.com

** La presente investigación es posible gracias a las becas sobre el Derecho a la Educación otorgadas por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y la Fundación Plan Internacional en el año 2015.

Abstract

This research aims to analyze the right to education in their components of quality, inclusion and interculturalism in the border region between Brazil, Colombia and Peru. This analysis will be support, in first time, with the development of definitions and criteria provided by the international standards about quality, inclusive and intercultural education. Secondly, as the core of this research, it discussed the specific case of the triple border, as from interviews with children, parents, and teachers of three nationalities, as well as visits schools and by the observation of realities and problems in the scholar context. Will be analyze the educational quality from the guarantees given by the states, the school curriculum, the teachers and the issues affecting in the development of the right of education. Finally, the inclusion and the interculturalism in the Tri-Border are considered from the analysis of the difficulties of children, especially indigenous, in the schools of the border region. This allows that quality education have better guarantees on the Brazilian side, but inclusive and intercultural education have great limitations in the three border sides, especially for the indigenous children who study in the urban schools of Leticia (Colombia) and Tabatinga (Brazil).

Keywords: Right to education. Quality. Inclusion. Interculturalism. Border region.

Introducción

La educación es un derecho que los Estados han reconocido por medio de diversos instrumentos del derecho internacional público y que se refleja también en las constituciones nacionales. Igualmente, el segundo objetivo del desarrollo del milenio hace referencia, precisamente, a lograr la educación primaria universal para el año 2015.

De esta manera, la educación es un derecho humano considerado como prioritario en la agenda interna de cada país y en la agenda internacional, pues es un derecho estrechamente relacionado con el desarrollo social y el crecimiento económico de un país y su población. En ese mismo sentido, es un derecho que desempeña un papel fundamental en el desarrollo de otros derechos humanos (Unesco y Unicef, 2008).

Por esos motivos, la educación se ha convertido en uno de los grandes temas de la agenda global y del sistema internacional, por lo que el derecho a la educación ha sido involucrado en planes y encuentros hemisféricos, con la participación de la gran mayoría de países del mundo, en los cuales se hacen evaluaciones y se formulan directrices y principios que han entrado a formar parte de la normativa internacional y del ordenamiento jurídico interno de cada país.

De esta manera, “la educación es entonces no sólo un fin en sí mismo, sino también un medio para el logro de muchos otros objetivos globalmente consensuados” (Tomasevski, 2004: 343), lo que la convierte en un problema global, como otros derechos humanos. Por eso, “El derecho a la educación está previsto en los cinco instrumentos internacionales de derechos humanos más importantes, y todos los Estados del mundo son parte en al menos uno de ellos” (Tomasevski, 2004: 349).

No obstante lo anterior, pese a los múltiples mecanismos impulsados por la comunidad internacional para que el derecho a la educación se haga efectivo, hay distintas regiones del mundo en donde los desafíos son evidentes y los principios internacionales están lejos de cumplirse en su totalidad.

En América Latina el derecho a la educación presenta diferentes alcances según cada país, pero sobre todo según las distintas regiones al interior de los países del subcontinente, enmarcadas por una gran diversidad y en muchos casos, atención distinta de los gobiernos centrales y sus políticas públicas, lo cual genera asimetrías territoriales en el cumplimiento de los derechos humanos.

Uno de los espacios geográficos en donde dichas asimetrías están presentes son las regiones fronterizas que históricamente han tenido importancia central para los intereses del Estado, como la defensa de la soberanía, pero que han sido marginadas del desarrollo económico y social de los centros de poder. Obviamente, esa situación varía de país a país y de frontera a frontera, así como varía en los diferentes momentos de la historia. En todo caso, es un hecho que resulta diferente hablar del derecho a la educación en las principales ciudades de un país a hacerlo en las fronteras, en donde ese derecho adquiere diferentes dimensiones por factores políticos, sociales, demográficos y culturales distintos al de las regiones

centrales de los países latinoamericanos. Cabe entonces preguntarse cómo ese derecho internacionalmente aceptado se garantiza en las fronteras y cuáles son sus particularidades.

Este trabajo tiene por objetivo analizar cómo se garantiza el derecho a la educación de calidad, inclusiva e intercultural en la población escolar de primaria de la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú, considerando la normativa internacional sobre el derecho a la educación. Con esto se pretende comprender los límites y desafíos que tiene la garantía del derecho a la educación, especialmente en las regiones fronterizas de América Latina y las necesidades y particularidades en materia educativa, que son propias de esas regiones.

Cabe aclarar que el objetivo no es, entonces, aplicar la normativa internacional al caso de la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú, sino analizar si el derecho a la educación que está sustentado por el derecho internacional público y amparado por el ordenamiento jurídico interno, se está cumpliendo y con qué alcance llega a los niños y niñas de la región de frontera.

Como anotan Rhi-Sausi y Odden, “Cada escenario fronterizo es único, como únicas son las fronteras que lo conforman. No obstante, estos espacios suelen presentar una serie de características que permiten construir una tipología de actuación en ellos. Como ejemplo puede mencionarse la formulación de proyectos para ciudades gemelas” (Rhi-Sausi y Odden, 2009: 35). En ese sentido, este estudio además de visibilizar la situación específica de la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú, puede ser de utilidad en el análisis del derecho a la educación en otras regiones fronterizas.

Por otra parte, para Lourdes Gaitán y colaboradores, es importante dar centralidad a los niños como actores, sumándose a las perspectivas que critican el “adultocentrismo” y que replantean sociológicamente el enfoque de estudio de la niñez y sus problemáticas (Gaitán, et. al., 2007). En ese sentido, aquí se plantea que deben ser considerados como actores clave del análisis del derecho a la educación a los propios niños y niñas, por lo que sus opiniones, percepciones e ideas serán centrales en el desarrollo de la investigación, especialmente en el estudio de caso.

Igualmente, es importante aclarar que esta es una investigación general que trata el derecho a la educación en la Triple Frontera en su componente de calidad e interculturalidad, analizando transversalmente varios asuntos que requieren una mayor profundización. Son necesarias investigaciones específicas sobre la situación de los indígenas en las regiones fronterizas de Brasil, en las de Colombia y en las de Perú, así como las problemáticas específicas de las escuelas urbanas, las escuelas rurales y las escuelas indígenas en cada uno de los tres países y su región de frontera. Igualmente, temas tan importantes como diversidad sexual, condiciones socioeconómicas, deserción escolar, entre muchísimos otros, necesitan de investigaciones específicas que den mayor profundidad a cada temática aquí referida. Por eso, este trabajo ambiciona generar posteriores estudios más específicos y completos sobre la complejidad de cada problemática del contexto educativo.

En la primera parte, se hará referencia a los principios y directrices de la normativa internacional para definir y caracterizar el derecho a la educación de calidad, inclusiva e intercultural, relacionando los principales elementos con las realidades fronterizas. En la segunda parte, se desarrollará un análisis del derecho de la educación de calidad en la región de la Triple Frontera, a partir de cuatro componentes: garantías dadas por los estados para el derecho a la educación, el currículo, los profesores y las principales problemáticas por las que atraviesa la educación en la región fronteriza. Para la educación inclusiva e intercultural, se analizará la inclusión de la población indígena en las escuelas fronterizas y se resaltarán la propuesta de educación propia en la construcción de educación intercultural.

El Derecho a la Educación de calidad, inclusiva e intercultural

El derecho a la educación y la normativa internacional

En primer lugar, debe considerarse que la educación es un derecho humano, por lo cual es prioritario que el Estado y los demás actores involucrados garanticen su cumplimiento. La Educación ha sido reconocida como un derecho humano desde la adopción de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, lo que ha sido reafirmado en varios tratados internacionales desde aquel entonces.

Igualmente, las constituciones nacionales reflejan la incorporación del derecho internacional a partir de principios de derechos humanos que deben ser aplicados en el ordenamiento interno. Los países signatarios de tratados internacionales se obligan a cumplir las normas y principios que en ellos se establecen al ratificarlos, generando efectos jurídicos internos. En ese sentido, ese conjunto de instrumentos internacionales toman relevancia en el análisis de los derechos humanos, como el derecho a la educación. Esto significa también que el derecho internacional permite establecer principios y directrices del derecho a la educación, así como posibilita tener parámetros para hacer el análisis de su cumplimiento.

De esta forma, el Estado adquiere obligaciones para garantizar el derecho a la educación. La Convención sobre los derechos del niño, en su artículo 18 establece que los Estados signatarios reconocen el derecho del niño a la educación, para que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de oportunidad. Igualmente, el Pacto Internacional sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales de 1966, en su Artículo 13, refiere obligaciones de los Estados para garantizar el derecho a la educación.

En ese sentido, la Educación como derecho humano “se ha reafirmado en numerosos tratados mundiales de derechos humanos, comprendidos la Convención de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (1981).” (Unesco y Unicef, 2008).

Igualmente, organismos internacionales del sistema de las Naciones Unidas como UNESCO y UNICEF, compilan y socializan dichos principios, hacen seguimiento de los avances y problemáticas en los países, dan recomendaciones de política y alertan sobre las principales problemáticas del derecho a la educación y los derechos de los niños.

En el siguiente esquema puede verse cómo el derecho a la educación se sustenta en la normativa internacional, que a su vez ha creado organizaciones internacionales y ha propiciado encuentros y eventos sobre el tema a nivel global y hemisférico, es decir con la

participación de casi todos los países del mundo. Todo ese sustento del derecho internacional se ve reflejado en el ordenamiento jurídico interno de cada Estado a partir de sus constituciones nacionales, así como en las diferentes políticas educativas adoptadas para garantizar el derecho a la educación y que reflejan principios concertados internacionalmente.

Esquema 1. Principales fuentes y mecanismos del derecho a la educación.



Fuente: Construcción propia.

Partiendo de la importancia de los principios y las normas internacionales sobre derechos humanos, como el derecho a la educación, se plantea en este trabajo una metodología de análisis para el caso estudiado a partir del enfoque de derechos. El enfoque de derechos “es un marco conceptual para el proceso de desarrollo humano que desde el punto de vista normativo está basado en las normas internacionales de derechos humanos y desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos.” (OACNUDH, 2006).

A lo anterior se suma que hay un alto nivel de aceptación en el plano internacional y dentro de los propios estados sobre los compromisos para garantizar los derechos humanos a partir de la normativa internacional, siendo también parámetros de evaluación y de análisis del

derecho a la educación los principios, normas, objetivos y recomendaciones consignados en tratados internacionales, así como en informes de seguimiento y otras fuentes relacionadas.

De esta forma, el enfoque de derechos, basado en el derecho internacional sobre derechos humanos aceptado por la comunidad internacional, permite orientar el proceso de formulación, implementación y evaluación de políticas (Abromovich, 2006). Esto en virtud de que “El derecho internacional de los derechos humanos constituye un marco ya listo para evaluar el progreso en la consecución de estos objetivos, toda vez que define las metas, los propósitos y los métodos de la educación, para permitir que todos y todas disfruten todos los derechos humanos” (Tomasevski, 2004: 343).

Al hablar entonces que se empleará el enfoque de derechos para analizar el derecho a la educación, se hace referencia a que el marco normativo internacional será fundamental para el análisis del derecho a la educación en las regiones fronterizas y para analizar en qué medida se cumple ese derecho y cuáles son las principales problemáticas y obstáculos para garantizarlo en ese contexto específico, pues si bien hay principios y normas generales que guían el derecho a la educación, así como otros derechos humanos, hay condiciones y necesidades específicas que necesitan especial atención y análisis.

Según Katarina Tomasevski, primera relatora especial de las Naciones Unidas para el derecho a la educación, la reafirmación del derecho a la educación que se sustenta a partir del derecho internacional de los derechos humanos, significa integrar los derechos humanos en toda la política educativa y en todos los niveles locales y globales (Tomasevski, 2004: 343). Esto significa que la normativa internacional y el enfoque de derechos que la integra a los contextos nacionales se reafirman en las fronteras, en donde también lo global y lo local se interponen de distintas maneras.

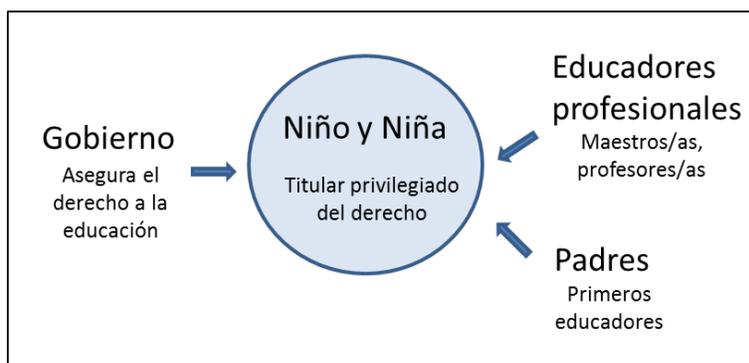
Igualmente, en materia de educación, “Por ser integrador y sentar unas bases comunes que permiten establecer asociaciones, un enfoque basado en los derechos humanos –aunque desde luego no está libre de tensiones y problemas– posee el potencial de contribuir al logro de los objetivos de los gobiernos, los progenitores y los niños.” (Unesco y Unicef, 2008: 11).

El enfoque de derechos en materia de educación es dado, principalmente, por la mencionada Convención sobre Derechos del Niño, aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989. Dicha Convención, estableció como principios fundamentales los siguientes:

- No discriminación.
- El interés superior del niño.
- El derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.
- El derecho a expresar opiniones y a que se les conceda la debida importancia.

En el siguiente cuadro, basado en Tomasevski (2004) se muestran los actores involucrados en el derecho a la educación, en donde el niño y la niña tienen un lugar privilegiado. Los educadores, profesores y profesoras, tienen un papel central en la garantía del derecho a la educación, así como los padres de familia, que también tienen obligaciones para asegurar la educación de sus hijos. Como se ha dicho anteriormente, el gobierno es el encargado de garantizar el cumplimiento del derecho a educación.

Esquema 2. Actores del Derecho a la Educación.



Fuente: Elaboración propia con base en Tomasevski, 2004.

Es importante destacar el papel central de los niños y niñas, no sólo como beneficiarios del derecho a la educación, u objetos de derechos, sino como actores activos, o sujetos de derechos, que deben participar directamente en la formulación, implementación y evaluación de políticas educativas. El Comité de los Derechos del Niño ha reiterado a los gobiernos la importancia de una mayor participación de los niños en las escuelas “Los

niños pueden desempeñar además un importante papel en la defensa de la realización de sus derechos. Los gobiernos tienen que promulgar medidas legislativas e instaurar políticas que implanten y respalden esos derechos en todos los planos del sistema educativo” (Unesco y Unicef, 2008: 37).

El artículo 28 de la Convención, en su párrafo 1, establece que los Estados signatarios reconocen el derecho al niño a la educación y deberán:

- a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
- b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;
- c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;
- d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;
- e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar. (Convención sobre Derechos del Niño, Art.28, 1989)

Se hace entonces referencia al acceso y a la permanencia a la educación de niños y niñas, que debe ser garantizada por el Estado. A los gobiernos les cabe la responsabilidad de “proporcionar escuelas, formar a los profesores, elaborar los programas de estudio, supervisar los niveles alcanzados, eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades de acceso a ella. También tienen responsabilidades otros actores capitales – como las autoridades locales, los establecimientos escolares, los progenitores y las comunidades–, aunque a veces sus capacidades para desempeñarlas dependen necesariamente de que el gobierno cumpla las suyas” (Unesco y Unicef, 2008: 16).

El Estado debe, entonces, dar una serie de garantías para posibilitar el derecho a la educación y para que padres de familia y docentes puedan también garantizarlo. Dichas garantías no se limitan a proporcionar plantas físicas, sino que hay varios criterios que

exigen mayor participación del Estado en diferentes ámbitos que pueden afectar la educación de los niños y niñas.

Según Katarina Tomasevski, el marco común internacional consiste en un núcleo de contenidos del derecho a la educación que se refleja en las obligaciones de los gobiernos en volver a la educación asequible, accesible, aceptable y adaptable (Tomasevski, 2004: 344). Este enfoque es conocido como las cuatro A o 4-A.

1. Asequibilidad: Significa obligaciones estatales:
 - Como derecho civil y político: el derecho a la educación demanda del gobierno la admisión de establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación.
 - Como derecho social y económico: Los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar.
 - Como derecho cultural: significa el respeto a la diversidad y los derechos de las minorías e indígenas.
2. Acceso: Tiene distintas modalidades, según el nivel educativo. El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando educación gratuita, obligatoria e inclusiva y facilitando el acceso a la educación post-obligatoria en la medida de lo posible. El estándar global mínimo exige de los gobiernos educación gratuita para niños y niñas en edad escolar.
3. Aceptabilidad: Volver la educación aceptable para todos y todas: Engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación como seguridad y salud en la escuela o cualidades profesionales de los maestros, pero sobre todo se refiere a que el gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad.
4. Adaptabilidad: Requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio de interés superior del niño de la Convención sobre Derechos del Niño. Debe haber salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos en la educación, para adaptar progresivamente ese derecho a todos los derechos humanos.

En el año 2000 se realizó el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, con la participación de 164 gobiernos. Fruto de ese encuentro se establece el Marco de Acción de

Dakar, Educación Para Todos, cuyos lineamientos han constituido un referente importante en la formulación, implementación y evaluación de políticas educativas.

El marco de Dakar estableció seis objetivos, con miras a ser cumplidos en el año 2015.

1. Atención y educación de la primera infancia
2. Enseñanza primaria universal
3. Competencias de jóvenes y adultos
4. Alfabetización de los adultos
5. Paridad e igualdad de género
6. Calidad de la educación

Estos objetivos, mundialmente aceptados por los países participantes, han tenido múltiples dificultades para ser cumplidos, como se muestra en el Informe Educación para Todos 2000-2015. Más adelante se hará referencia específica a los objetivos 2 y 6, que son analizados en este trabajo para el caso en estudio.

El derecho a la educación de calidad

La calidad es un elemento fundamental cuando se hace referencia al derecho a la educación, pues no basta tener simplemente acceso a una escuela sino que es necesario analizar cuál es el alcance de la educación dada para que se pueda afirmar que se está garantizando ese derecho. A continuación se hará referencia a los elementos que permiten definir y caracterizar la calidad educativa.

La mayoría de intentos para definir la calidad de la educación toman en cuenta dos perspectivas “En primer lugar, que el desarrollo cognitivo es un objetivo primordial de la educación, y que la eficacia de ésta se mide por su éxito en lograr ese objetivo. En segundo lugar, que la educación debe promover el desarrollo creativo y psicológico, respaldando los objetivos de la paz, la ciudadanía y la seguridad, fomentando la igualdad y transmitiendo los valores culturales mundiales y locales a las generaciones futuras.”² (Unesco y Unicef,

² Aquí es importante resaltar que se hace referencia no solamente a valores mundiales, sino también locales, en el entendimiento de que la educación no debe ser única y uniforme, sino adaptarse a los diferentes contextos nacionales, regionales y locales.

2008: 32). Al hablar de calidad, hay entonces referencia a elementos internos, propios de cada niño y niña, así como de su interacción con su entorno.

En el documento Educación para Todos de Unesco y Unicef (2008), se hace referencia a que la normativa internacional³ plantea los siguientes elementos fundamentales y obligaciones para garantizar la educación de calidad:

1. Desarrollar personalidades, talentos y capacidades mentales y físicas de los niños en la medida de lo posible.
2. Promover el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y preparar a los niños para una vida responsable guiada por los principios de paz, tolerancia, igualdad y amistad.
3. Promover el respeto de la identidad, cultural, el idioma y los valores del niño, de sus progenitores y otras personas.
4. Promover el respeto del entorno natural.
5. Asegurar el acceso del niño a información de diversas fuentes.
6. Asegurar que se tenga siempre en cuenta el interés superior del niño.
7. Promover el respeto de las capacidades en evolución de los niños en el ejercicio de sus derechos.
8. Respetar el derecho de los niños al descanso, el ocio, el juego, la diversión y la participación en las actividades artísticas y culturales.

De esta manera, cabe resaltar que la calidad educativa está relacionada con el niño, su entorno personal, familiar y ambiental, atravesando diversos componentes necesarios para su garantía, dentro y fuera de la escuela.

Asimismo, Unicef y Unesco (2008) han planteado tres elementos importantes que deben ser considerados para impartir una educación de calidad:

1. Programa de estudios amplio, pertinente e integrador: El programa debe fomentar el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales y promover el

³El derecho a la educación de calidad es referido en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos; en los artículos 3, 5, 6, 12, 17, 29, 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño; en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; y en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (Unesco y Unicef, 2008).

respeto de culturas y valores diferentes y del entorno natural. Debe ser acorde a las necesidades de los niños y al contexto social, cultural y económico.

2. Aprendizaje y evaluación basados en los derechos humanos: Respetando la autonomía de niños y jóvenes que contribuyen de manera activa a su propio aprendizaje (aprendizaje participativo). También es importante la realización de evaluaciones que permitan determinar necesidades de aprendizaje y concebir iniciativas específicas para apoyar a determinados niños.
3. Entorno no hostil al niño, seguro y saludable: Dar primacía al interés superior del niño u asegurar su desarrollo óptimo para que los entornos de aprendizaje resulten acogedores, tengan presentes diferencias sociales y sexuales, sean saludables, seguros y protectores. El entorno no debe ser perjudicial para su salud y bienestar y debe considerar las necesidades de los niños, asegurando remoción de obstáculos y una adecuada situación de las escuelas.

La educación de calidad no se limita a los contenidos curriculares impartidos en los centros de enseñanza, sino que debe ser entendida como diversas garantías tanto en la escuela como en la vida cotidiana de los niños y las niñas, pues por ejemplo no se puede garantizar calidad educativa sino se asegura gratuidad en la educación, las condiciones de nutrición necesarias para el aprendizaje, las condiciones de infraestructura mínimas en los centros educativos, entre otros requisitos interrelacionados a la calidad.

En el Marco de Dakar se recalcó el imperativo de que los estados garanticen una educación primaria gratuita y obligatoria, como está consignado en la Convención de Derechos del Niño. Para el año 2015 se estableció el objetivo de educación primaria universal (EPU), con especial atención a los niños que viven en la pobreza, así como niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas, poblaciones migrantes o comunidades remotas, garantizando la gratuidad e intentando reducir los costos de materiales y útiles. (Unesco, 2000).

Esa especial atención a grupos sociales históricamente marginados está vinculada a la discusión de calidad, pues precisamente se pone en evidencia que no basta con que más niños y niñas asistan a la escuela sino que se tengan en cuenta sus condiciones y

necesidades específicas, especialmente para ciertos grupos que necesitan entornos de enseñanza y aprendizaje acordes a su contexto social, económico o cultural.

Así, según la UNESCO, “Con objeto de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad a sus necesidades, facilitando contenidos adecuados de manera accesible y atractiva. Los sistemas educativos deberán ser integrales, buscando activamente a los niños que no estén matriculados y atendiendo con flexibilidad a la situación y necesidades de todos los educandos.” (Unesco, 2000).

Este elemento es fundamental, pues más adelante será analizado como los niños y niñas de las regiones fronterizas necesitan un sistema educativo que atienda a sus necesidades y que se adapte a ellos y no ocurra lo contrario, que sean los niños y niñas los que se vean obligados a cambiar sus costumbres, modificar sus necesidades y adaptarse a currículos rígidos y a escuelas que no dan cuenta de la diversidad y la inclusión.

La pobreza se ha planteado como uno de los obstáculos más grandes para cumplir plenamente el derecho a la educación y, como puede verse, resulta un impedimento de muchos de los parámetros necesarios para la educación de calidad.

Según Pablo Gentili “Poco podemos decir acerca de qué tipo de educación recibe un niño durante esos años de permanencia si no disponemos de datos acerca del color de su piel, de la posición que ocupan sus padres en el mercado de trabajo, de la localización de su escuela o de lo que dicho niño hace una vez que culmina la jornada escolar” (Gentili, 2007: 24). La calidad de la educación no debe ser medida, entonces, solamente con mínimos estándares, sino que debe hacerse un análisis del contexto del niño o la niña y los elementos que pueden interferir en su educación.

Todos esos elementos están relacionados con la integración del derecho a la educación con los otros derechos humanos, lo que implica un diseño de la educación basado en los derechos humanos para todos los actores involucrados (niños y niñas, padres de familia y profesores) (Tomasevski, 2004). En ese sentido, para asegurar la calidad educativa deben tenerse en cuenta los derechos humanos de los niños y las niñas, así como de padres de familia y profesores.

Según el Informe de Educación Para Todos 2000-2015, aunque aumentó la escolarización desde 1999, predominan las desigualdades, especialmente entre el contexto urbano y rural (Unesco, 2015). Así, las diferencias regionales o de clases sociales crean asimetrías que evidencian desigualdades en el alcance de derechos humanos como el de la educación.

En el Marco Dakar se estableció que la calidad constituye el centro de la educación y está estrechamente relacionada con el bienestar de niños, niñas, jóvenes y adultos. Según el Marco, la educación de calidad debe atender a las necesidades básicas de aprendizaje y enriquecer la existencia del educando y su experiencia general de vida, pues los escasos recursos asignados a la educación se han destinado a ampliar los sistemas educativos sin la debida atención a mejorar la calidad que debe ser garantizada con independencia de género, riqueza, lugar, la lengua u origen étnico. En ese sentido el Marco de Dakar estableció los siguientes parámetros para el éxito de un programa de educación (Unesco, 2000):

- Alumnos sanos, bien alimentados y motivados;
- Docentes bien formados y técnicas didácticas activas;
- Locales adecuados y material didáctico;
- Plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en lengua local;
- Entorno que fomente el aprendizaje y sobre todo sea agradable y atento a cuestiones de género, sano y seguro;
- Definición clara y evaluación precisa de los resultados esperados;
- Gobierno y gestión participativos;
- Respeto por la comunidad y la cultura local y participación en ellas.

Es importante resaltar que el marco normativo internacional sobre el derecho a la educación resalta el respeto por la diversidad cultural, la lengua y el entorno local. Esto es importante sobre todo en una frontera, en la que existe una diversidad de orígenes nacionales y regionales y, como en el caso de las fronteras amazónicas, la presencia de pueblos indígenas es importante. Este elemento está muy ligado al componente de inclusión e interculturalidad en la escuela que a continuación se abordará más ampliamente.

Educación inclusiva e intercultural

En el artículo 8, párrafo 1 de la Convención de los derechos del Niño, se establece que “Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.” (Convención de los derechos del Niño, 1989).

Igualmente, el artículo 30 de dicha Convención, menciona que los niños y niñas deben tener garantías especiales cuando pertenecen a minorías étnicas, religiosas o lingüísticas⁴. Así, según dicho tratado internacional, es un derecho de los niños que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas, tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma. Sin embargo, este derecho ha tenido serias limitaciones en el contexto amazónico, como se verá más adelante.

Sobre este componente, se destaca la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, en la que se hace referencia que discriminación es entendida como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza”, especialmente al: Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; al instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o al colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana (Unesco, 1960).

Aunque este instrumento internacional tiene más de cincuenta años, hasta hace poco ha habido un avance importante en Latinoamérica para disminuir la discriminación en la Escuela y las limitaciones y problemáticas para ciertos grupos poblacionales, como los grupos étnicos, siguen presentes.

⁴ Dice el artículo 30 que: “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma” (Convención de los derechos del Niño, 1989).

En el Marco de Dakar también se propuso como objetivo para 2015 el acceso a la educación primaria y gratuita de diversos grupos sociales, como niñas, niños en situaciones difíciles y minorías étnicas, por lo que “Todos los niños han de tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos, sea cual fuere el nivel de educación considerado “básico” (Unesco, 2000). Aquí es importante resaltar que el derecho a la educación inclusiva e intercultural se relaciona directamente a que el derecho a la educación de calidad no se limita a ciertos grupos y clases sociales, sino que la educación debe incluir a distintos grupos poblacionales desde sus condiciones y necesidades particulares, dando iguales garantías en el sistema educativo para todos y todas.

La escuela debe ser un espacio de respeto de la diversidad y de aprendizajes mutuos a partir de ella. Por eso, el respeto de las diferentes culturas en el ámbito educativo debe estar orientado por un diálogo intercultural. La gran diversidad cultural, etnolingüística e histórica que tiene Latinoamérica representa un gran desafío. En varios de los países de la región, se cuentan con políticas de educación bilingües e interculturales, que permiten que los niños puedan aprender en su lengua materna (Unesco, 2015).

En ese sentido, como parte de las estrategias para lograr la Educación Para Todos se planteó “La inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y aisladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación” (Unesco, 2000).

Así, como anota Rosa Blanco, las desigualdades estructurales de América Latina se suman a la creciente diversidad social y cultural, lo que vuelve complejo los procesos de desintegración social, siendo especialmente un problema por resolver la exclusión social, política y cultural de gran parte de la población, en especial pueblos originarios y afrodescendientes. La autora añade que, además de estos grupos y las nuevas culturas urbanas, la inclusión del migrante es fundamental en el contexto educativo. (Blanco, 2014).

El componente de migraciones en el sistema educativo resulta fundamental en las regiones de frontera, en donde habitantes de diversas regiones de los países que limitan

territorialmente, migran en busca de mejores oportunidades hacia los centros poblados de su país o los de los países vecinos.

Sobre la relación entre el derecho a la educación y la inclusión, Blanco menciona que la educación es más que el acceso a la escolarización, pues constituye el acceso y la permanencia en condiciones de respeto a su origen étnico, social o cultural, es decir, el acceso equitativo sin ningún tipo de discriminación (Blanco, 2014).

La inclusión de indígenas y afrodescendientes en las escuelas latinoamericanas ha sido un gran desafío histórico, pues desde la llegada de los españoles y portugueses y con la evangelización católica, los pueblos originarios del continente fueron considerados como “salvajes” que, cuando no eran esclavizados, debían ser “civilizados” y para ello la escuela debía imponer e impartir un modo de vida europeizado. El periodo independiente y de formación de los Estado-nación no cambió esta situación y los grupos étnicos continuaron excluidos del derecho a la educación, pues la escuela desconsideraba sus costumbres, lengua y necesidades específicas. Realmente hasta hace muy poco hay una preocupación en el sistema educativo por políticas efectivas de educación inclusiva e intercultural.

Con el reconocimiento del multiculturalismo en América Latina esta situación cambió parcialmente, pues si bien hubo una preocupación por el respeto de las diversas culturas, prevalecía la segregación social y cultural. Sin embargo, el enfoque bicultural es criticado porque representa apenas “la compartimentación de las culturas, la ausencia de intercambios, el aislamiento cultural. (...) Se pierde de vista el carácter interactivo en la construcción cultural, asumiendo una orientación de currículo complementario y no una perspectiva transversal y multidisciplinar.” (Hirnas, 2008: 26).

Fruto de la discriminación, muchos pueblos indígenas y afrodescendientes siguen en condiciones de pobreza y pobreza extrema y continúan renunciando a sus creencias y tradiciones por acceder al sistema escolar, especialmente cuando hay migraciones.

Lejos de la normalización, homogenización o asimilación de la diversidad en la escuela, la interculturalidad hace referencia a la convivencia de las distintas culturas en condiciones de igualdad, incluyendo efectivamente en programas, currículos y actividades de aprendizaje la diversidad presente en los centros educativos.

Para la UNESCO y la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Innovemos, “La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad”, en donde es fundamental en cualquier ambiente de enseñanza-aprendizaje la cultura de procedencia, condición social, género y otras condiciones personales. (Hirmas, 2008: 17).

Como se mencionó anteriormente, en el contexto de una frontera resulta fundamental analizar los sistemas educativos desde la inclusión y la interculturalidad para evaluar el cumplimiento del derecho a la educación, en la medida en que en las escuelas de una región fronteriza se presentan diversas realidades de los actores del derecho a la educación (niños y niñas, padres de familia y profesores), que pueden ser incluidos o excluidos según su país de origen, su lugar de residencia, los flujos migratorios diversos por los que han atravesado, su condición socioeconómica o su pertenencia étnica.

El Comité de los Derechos del Niño ha establecido como los principales obstáculos para garantizar el derecho a la educación la pobreza y la discriminación. Asimismo, en el Informe Educación para Todos 2000-2015, se plantea que pese a los avances en materia de acceso a la educación, la pobreza, la pertenencia étnica, el idioma y la discapacidad son aún factores de exclusión de la enseñanza primaria para millones de niños. De esta forma, el Informe reconoce que no se cumple el objetivo de universalizar la enseñanza primaria antes de 2015, ni escolarizar a todos los niños (Unesco, 2015).

Esta problemática se evidencia en las escuelas de la región fronteriza, así como muchas otras regiones que de un modo u otro han sido también discriminadas al interior de un país. La inclusión en las escuelas es entonces uno de los principales retos para el cumplimiento de la Educación Para Todos.

Precisamente, en el contexto latinoamericano las desigualdades en el ámbito educativo son evidentes. “Los niveles de acceso a la educación, escolarización y logros educativos de los sectores pobres, de los indígenas, de la población negra, de los habitantes de las zonas rurales y, en algunos casos, de las mujeres, son consistentemente los más bajos en comparación con el resto de los grupos sociales.” (Treviño, 2005: 23). Esa problemática de

la exclusión, arraigada históricamente para ciertos grupos sociales, se refleja en los centros educativos, en donde “se reproducen las relaciones sociales, y las interacciones humanas se rigen por los supuestos explícitos e implícitos de la cultura que suelen alentar la discriminación.” También existe la discriminación institucional a ciertas regiones y grupos sociales (Treviño, 2005: 23).

Lo anterior quiere decir que, pese a la expansión del sistema educativo dado en América Latina desde la década del ochenta, que incluía aparentemente sectores antes marginados del derecho a la educación, se presenta una situación en la cual continuó un patrón de segregación, pues “fueron confinados a instituciones educativas, al igual que ellos, pobres o muy pobres, mientras los más ricos mantenían sus privilegios, monopolizando ahora ya no el acceso a la escuela sino a las buenas escuelas. La barrera de la exclusión se trasladó al interior mismo de los sistemas educativos, en el marco de una gran expansión cuantitativa y de una no menos intensa segmentación institucional.” (Gentili, 2007: 24).

Calidad e inclusión son, de este modo, componentes estrechamente ligados y resulta imprescindible considerarlos juntos para comprender los alcances y las limitaciones del derecho a la educación. Para Pablo Gentili, el problema ya no es el acceso a la escuela en América Latina, pues la escolarización alcanza la gran mayoría de niños del subcontinente, sino que el obstáculo radica en la desigual distribución de las oportunidades educativas, mucho más favorables a quienes pueden obtener el derecho a la educación, visto como una mercancía. Así, los pobres pueden tener acceso al sistema educativo, pero sólo los ricos pueden tener acceso a un sistema educativo de calidad (Gentili, 2007).

Pese a ser una preocupación de alcance hemisférico y existir un consenso sobre varios principios y normas a nivel internacional que deben guiar las políticas educativas, claramente el derecho a la educación no se garantiza de igual forma en todos los países, pero tampoco al interior de ellos, existiendo grandes diferencias en el acceso, la permanencia, la calidad, la inclusión y demás componentes del derecho a la educación entre el contexto urbano y el rural, las áreas centrales y las periféricas, las áreas con mayores recursos y las más pobres y, en general, entre los territorios divididos política, administrativa, económica o socialmente. En ese sentido, debe tenerse en cuenta que la frontera es un territorio complejo en el que no es suficiente simplemente garantizar el

acceso a la educación, sino que resulta necesario atender a las dinámicas y necesidades específicas de esos territorios y sus poblaciones.

Así, para Katarina Tomasevski “La garantías efectivas para la educación como derecho humano varían mucho de país a país. A pesar de que el conjunto de obligaciones internacionales son vinculantes en la mayoría de los estados, el grado de compromiso es variable” (Tomasevski, 2004: 347).

El problema de la inequitativa distribución de los recursos y la concentración en pocas manos es transversal a los países latinoamericanos. En la región, se han destacado a lo largo de la historia colonial e independiente, la existencia de asimetrías en regiones apartadas de los centros de poder, como las regiones de frontera. Esto quiere decir, que el desarrollo económico y social ha tenido alcances muy distintos entre las diferentes regiones de los países. Dichas asimetrías territoriales están en buena parte relacionadas con el tipo de ordenamiento territorial, siendo más evidentes en el modelo centralizado.

Asimismo, regiones con poca atención estatal, como las partes amazónicas de los países suramericanos, han estado y siguen estando rezagadas en muchas dimensiones del desarrollo económico y social del nivel nacional. La economía extractiva, exportando las materias primas que produce la región, y que ha predominado en la región amazónica, no se ha reflejado en la garantía de los derechos de la población. Un ejemplo de ello es que pese a las grandes ganancias percibidas durante el ciclo o la fiebre del caucho a favor de empresarios privados, los habitantes de la Amazonia fueron testigos del etnocidio, la ausencia de instituciones estatales y, en consecuencia, la falta de garantía de los derechos humanos. Aún hoy en día es evidente que la minería en la Amazonia (como en el caso peruano), como en otras regiones de Latinoamérica, trae inversiones extranjeras, crecimiento económico, pero no desarrollo local ni avance en la garantía de los derechos humanos, como el de la educación.

En esas condiciones, al hacer referencia al derecho a la educación debe considerarse que promedios nacionales no dicen todo sobre el alcance de ese derecho para muchos niños y niñas, especialmente de regiones de frontera. Por eso Katarina Tomasevski hace alusión a que “Los promedios estadísticos camuflan todo tipo de falencias en cuestiones de género,

raza, etnia o lengua, las cuales son cruciales desde la perspectiva de los derechos humanos, pues tales faltas suelen corresponder a discriminaciones internacionalmente prohibidas” (Tomasevski, 2004: 342). Así, según la autora, estadísticas sobre el porcentaje de niños no matriculados, no revela quienes son o cuántos son. Por ejemplo, las poblaciones indígenas o las niñas son afectadas de forma distinta por la pobreza, interfiriendo en su educación y esa complejidad se escapa de cifras y promedios nacionales o regionales.

A continuación, se hará referencia a elementos que deben considerarse al analizar el derecho a la educación en las fronteras, pues principios y normas internacionales adquieren relevancia o precisiones en ese contexto geográfico.

El derecho a la educación de calidad, inclusiva e intercultural en el caso de la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú.

Consideraciones metodológicas

En el primer apartado, se hizo referencia a la normativa internacional que sustenta el derecho a la educación, así como a elementos fundamentales que permiten analizar el componente de calidad e inclusión en las políticas educativas, haciendo algunas menciones al caso de las fronteras en Latinoamérica. En este segundo apartado, se analiza el derecho de la educación de calidad, inclusiva e intercultural a partir del caso de la triple frontera entre Brasil, Colombia y Perú, al ser un caso interesante de estudio por la gran diversidad contenida en sus escuelas y la necesidad que se tiene de pensar de manera distinta el derecho a la educación en esa región.

La Clasificación Internacional Normalizada para la Educación CINE, fue desarrollada por la UNESCO en 2011 con el objetivo de servir como instrumento de recopilación y presentación de estadísticas nacionales e internacionales. La CINE ha determinado nueve niveles, siendo el primero el de la primera infancia y el último el de doctorado o sus equivalentes. Los cuatro primeros niveles son los siguientes (Unesco, 2013):

- Nivel CINE 0 – Educación de la primera infancia
- Nivel CINE 1 – Educación primaria

- Nivel CINE 2 – Educación secundaria baja
- Nivel CINE 3 – Educación secundaria alta

Cada nivel tiene sus particularidades y requiere análisis detallados a partir de diferentes dimensiones de análisis. Este trabajo se concentra sobre el nivel 1 de educación primaria o educación básica primaria, en la medida en que el análisis de ese grupo poblacional permite percibir las problemáticas presentes durante el primer nivel de educación de la primera infancia, al reflejarse directamente con las realidades presentes en la educación primaria, así como vislumbrar las necesidades que deben ser tomadas en cuenta para la transición a la educación secundaria baja y alta o, como es denominada en Colombia, educación básica secundaria o educación media, respectivamente.

Asimismo, la educación básica, primaria o elemental, es fundamental en la formación de una persona, pues, además de que los grandes pedagogos han hecho énfasis en la importancia de los primeros años de educación, como anota Katarina Tomasevski, “Las investigaciones muestran que son necesarios al menos 5 años de escolaridad para quienes finalicen la escuela no vuelvan a caer en el analfabetismo”, siendo insuficientes 3 o 4 años (Tomasevski, 2004: 345). Es por esta razón que en este estudio se tomará como población de muestra los niños de cuarto y quinto grado de la región fronteriza.

Por otra parte, en el artículo 12 de la Convención de Derechos del Niño se resalta la importancia de la opinión del niño, estableciéndose que “Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.” (Convención de los Derechos del Niño, 1989).

Así como la opinión del niño debería ser imprescindible en la formulación e implementación de las políticas, planes, programas y proyectos que garantizan el derecho a la educación, resulta necesario que al analizar el desarrollo de dicho derecho en sus componentes de calidad e inclusión, sea tomada en cuenta la opinión de los niños y niñas. Por esa razón, este trabajo ha considerado como fuente fundamental de análisis la opinión

de los niños y niñas para el caso aquí estudiado. Para ello se desarrollaron entrevistas a estudiantes de primaria de la región fronteriza.

Además de lo anterior, uno de los elementos que adquieren relevancia en las regiones fronterizas, es el de la fuerte dinámica de interacción entre las poblaciones de dos o más estados, presentándose diferentes flujos migratorios. Según Gaitán “los niños, aunque invisibles, han estado presentes desde el principio del proyecto migratorio familiar, y asimismo (...) tomar en cuenta sus puntos de vista puede resultar un factor preventivo de principal importancia en los proyectos de intervención” (Gaitán, et. al., 2008), por lo que para el análisis del fenómeno migratorio y el de la educación fronteriza, se debe buscar información desde el lado de los niños y no sólo desde el punto de vista de los adultos o la bibliografía existente sobre el tema.

En esta investigación se estableció como imprescindible escuchar directamente a los niños y conocer sus problemáticas. Se visitaron algunos colegios de Leticia y Tabatinga, y se procedió a pedir autorización a padres de familia, la rectoría o a la coordinación para poder dialogar con algunos estudiantes. Igualmente, se entrevistaron profesores y padres de familia de las tres nacionalidades. Todos ellos, como actores del derecho a la educación, permitieron visibilizar algunas de las principales problemáticas de la educación en la región.

En ese mismo sentido, cabe destacar que la participación de los ciudadanos de frontera resulta fundamental en el desarrollo local y en una mejor educación. Como anotan Rhi-Sausi y Oddone, “Numerosos son los temas en materia transfronteriza en los que las unidades subnacionales podrían desarrollar un papel relevante. Entre ellos (...) el desarrollo social a partir de la lucha contra la pobreza y la exclusión, y el diseño de nuevos programas educativos plurilingüísticos y multiculturales” (Rhi-Sausi; Oddone, 2009). Por ello, resulta fundamental el papel de los ciudadanos de frontera, en este caso el papel de los actores del derecho a la educación, además del Estado: Niños y niñas, padres de familia y docentes, pues en una frontera la convivencia y apoyo mutuo de los habitantes repercuten en diferentes aspectos que tienen poca o insuficiente atención estatal.

Es importante mencionar que durante la definición de los límites internacionales, para garantizar la soberanía nacional los Estados emplearon la educación como medio para afirmar la historia nacional en contraposición a la historia local, como se verá en el caso de la Triple Frontera más adelante.

En una frontera, se encuentran dos o más estados que tienen interacciones sociales, económicas y demográficas fuertes y cotidianas, dadas por la proximidad geográfica. Esto hace que sea necesario considerar las políticas educativas nacionales, pero también las del Estado vecino y las particularidades y necesidades de la población escolar en la frontera, entendida como región, según grupo poblacional, sexo, origen, etc. Por esa razón, en esta investigación, se hace un análisis regional, comparando diferentes elementos de los tres países relacionados con la calidad, la inclusión y la interculturalidad en las escuelas de la región de frontera.

Contextualización general de la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú

La Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú está localizada en la región amazónica suramericana, más específicamente en la cuenca hidrográfica amazónica. Allí, Brasil, Colombia y Perú limitan en torno del río Amazonas o, como es llamado en la parte brasileña, río Solimoes.

La Triple Frontera, del lado brasileño, se encuentra en el estado de Amazonas, con capital Manaus a 1.118 Km de distancia de la región fronteriza. Hace parte de la mesorregión del Sudoeste Amazonense y de la microrregión Alto Solimoes. Del lado colombiano, la región fronteriza está en el departamento de Amazonas, con capital Leticia. Del lado peruano la frontera se encuentra en el departamento de Loreto, con capital Iquitos, específicamente en la región de la Provincia Mariscal de Castilla que tiene como capital a Caballococha. (Londoño, 2013). Cabe recordar que contrario a Colombia y Perú que tienen un modelo centralizado de poder, Brasil tiene un modelo federal.

La siguiente figura, muestra la ubicación geográfica de la región fronteriza y sus principales municipios.

Figura 1. Ubicación geográfica de la región fronteriza.



Fuente: Construido a partir de Google Earth.

La Triple Frontera es una frontera viva, con un alto flujo de personas, mercancías, bienes y servicios, en donde las ciudades gemelas de Leticia y Tabatinga presentan el fenómeno de la conurbación. Contrario a otras fronteras, no existen fuertes controles fronterizos que inhiban flujos de población y mercancías.

Entre Leticia y Tabatinga las personas se movilizan caminando, en moto o en carros y buses, dada la proximidad de ambas ciudades, principalmente por la Avenida de la Amistad o *Avenida da Amizade*. El transporte fluvial es utilizado para ir a la isla peruana de Santa Rosa, a Caballococha, así como a otras poblaciones brasileñas cercanas como Benjamín Constant, o a Puerto Nariño, en el lado colombiano. La mayoría de poblaciones de centros poblados aledaños a estos municipios en el área rural, emplean el transporte fluvial que generalmente tiene un alto costo.

A continuación, se muestran los principales centros poblados de la región fronteriza y la cantidad de habitantes de cada uno.

Cuadro 1 - Principales municipios de la Triple Frontera y su población

MUNICIPIO	POBLACIÓN (estimada)
Leticia (COL)	41.326 DANE, proyecciones 2015)
Tabatinga (BRA)	61.028 IBGE, 2015
Benjamin Constant (BRA)	34.484 IBGE, 2015
Cabalococha (PER)	24.141 INEI (2015)
Puerto Nariño (COL)	8.162 DANE, (proyecciones 2015)
Distrito de Yavarí (Islandia, Santa Rosa y Santa Teresa) (PER)	15.638 INEI (2015)
Islandia (PER)	2.310 INEI, 2007
Isla de Santa Rosa de Yavarí (centro poblado) (PER)	776 INEI, 2007

Fuente: Elaboración propia con base a datos del IBGE, DANE e INEI.
Tabla adaptada y actualizada de la desarrollada en Londoño (2013).

Son entonces tres países, tres nacionalidades, tres ordenamientos territoriales y tres modelos educativos que coinciden en algunos aspectos y discrepan en otros. Sumado a esa diversidad, un considerable número de la población hace parte a grupos indígenas que han habitado históricamente esos territorios.

Las fronteras han tenido una importancia militar fundamental en la historia de los países latinoamericanos. En el caso de la Triple Frontera la presencia militar ha sido evidente, pero no de igual forma la atención a problemáticas sociales y económicas de la población. (Londoño, 2013).

Especialmente en las zonas rurales de los tres países, hay condiciones de pobreza y limitaciones en la garantía de servicios de salud o educación, lo que genera constantes migraciones, especialmente desde el lado peruano hacía otros centros poblados centrales de Perú, así como a Leticia y Tabatinga. La gran mayoría de estas migraciones se da en búsqueda de mejores oportunidades laborales.

A continuación se presentan algunos indicadores de los departamentos o estados en los que se encuentra localizada la región fronteriza. En el caso de Colombia y Perú se presentan los datos de los departamentos (Amazonas y Loreto, respectivamente), mientras que en el de Brasil se hace con los datos de la ciudad de Tabatinga.

Cuadro 2. Indicadores de educación para el departamento del Amazonas (Colombia).

Indicador	Cifra
Población estimada (2015)	76.243 habitantes (estimado 2015, DANE).
Población 0-17 años (2015)	34.384
Población étnica	42.3%
Población indígena que habla su lengua materna	44.8%
Población que no sabe leer ni escribir	19,39%
Población que únicamente ha cursado básica primaria	37.40%
Población que ha cursado básica secundaria	19.36%

Fuente: Adaptación de datos del DANE, Censo de 2005 y proyecciones de población.

Cuadro 3. Indicadores demográficos y de educación para el departamento de Loreto (Perú).

Indicador	Cifra
Población estimada (2015)	1.039.372 habitantes
Desnutrición crónica (+5 años) (2012)	32.3%
Población inmigrante (2007)	1.1%
Población emigrante (2007)	2.7%
Analfabetismo (2012)	5.4%
Analfabetismo (hombres) (2012)	4.4%
Analfabetismo (mujeres) (2012)	9.7%
Asistencia escolar (primaria) (2012)	84.9%
Asistencia escolar (secundaria) (2012)	55.1%
Población con educación primaria (15 y más años de edad) (2012)	30.0%
Población con educación secundaria (15 y más años de edad) (2013)	46.8%

Fuente: Adaptación de datos del INEI para el departamento de Loreto.

Cuadro 4. Indicadores demográficos y de educación para Tabatinga, Amazonas, Brasil.

Indicador	Cifra
Población (Censo 2010)	52.272 habitantes
Población residente que frecuentaba escuela	21.889

Población residente que frecuenta escuela 0-15 años	12.889
Población residente que no frecuentaba, pero frecuentó la escuela	19.986
Población residente que no frecuentaba, pero frecuentó la escuela 0-15 años	506
Población residente que nunca frecuentó escuela	10.397
Población residente que nunca frecuentó la escuela 0-15 años	6.802 ⁵
Personas que frecuentaban escuela o jardín	21.889
Personas que frecuentaban escuela o jardín público	21.028
Personas que frecuentaban escuela o jardín público	861

Fuente: Adaptación del cuadro de Indicadores de Educación para Tabatinga (AM), IBGE, Censo Demográfico 2010.

Es importante mencionar que según los indicadores para la ciudad de Tabatinga proporcionados por el IBGE a partir del Censo del 2010, de las personas de 10 años o más, 23.285 no tienen instrucción o tienen enseñanza fundamental incompleta, de estos, 12.638 personas, o sea 34,43% de los menores de 10 años sin instrucción, son indígenas y 12.638, o sea 54,27% son denominados pardos. Esto quiere decir que el origen étnico de la población es un factor importante en el indicador de niños y niñas que no han ido a la escuela o la han abandonado.

Igualmente, puede evidenciarse que en los tres países existen aún un importante número de personas que no han frecuentado la escuela o que la abandonaron. Estos indicadores, pueden dar una idea general de la situación de la educación de la Triple Frontera, sin embargo, como se mencionó anteriormente, no dan cuenta totalmente de la complejidad inherente a un territorio fronterizo, ni a las condiciones específicas de cada niño o niña, así como de las problemáticas por las que atraviesan en el contexto escolar.

Breve contexto histórico de la educación en la Triple Frontera

El contexto histórico es fundamental al evaluar la posibilidad y los obstáculos de la implementación efectiva de un derecho, pues hay relaciones sociales y patrones (como el de discriminación) entre diversos actores que se heredan y persisten en el tiempo. Aunque no es el objetivo de este trabajo realizar un análisis histórico del derecho a la educación en la

⁵ De esta cifra, 5.237 son niños de 0 a 3 años, lo cual se debe a que los padres de familia en su gran mayoría ingresan a los niños entre los 4 y los 6 años al sistema educativo.

triple frontera entre Brasil, Colombia y Perú, serán considerados brevemente algunos elementos sociales, económicos, políticos y culturales que inciden en la garantía y las limitaciones del derecho a la educación actualmente.

Cuando se da la última definición de límites territoriales en la región amazónica en la década de 1930, los estados de Brasil, Colombia y Perú se preocuparon por garantizar su soberanía, por medio de la nacionalización de los indígenas y la presencia militar y religiosa en las fronteras.

La entrega de Leticia a Colombia en 1930 y la guerra entre Colombia y Perú de 1932, cuando pobladores y dirigentes de este último país quisieron recuperar los territorios cedidos, crearon tensiones entre las poblaciones ya nacionalizadas, generando, en ese momento, patrones de discriminación según nacionalidad. Sin embargo, cabe destacar que desde la guerra de 1932, no se han presentado tensiones entre ambos países, lo cual debería favorecer procesos de integración y cooperación fronteriza.

Así como en muchas otras fronteras, las poblaciones indígenas que ocupaban esos territorios originariamente fueron divididas, reducidas y homogenizadas, en una concepción de Estado unitario.

De esta manera, una primera discriminación se da en torno a la exclusión de los indígenas en la vida nacional y local, pues no solo no se les respetaron los territorios que habían ocupado históricamente y sus costumbres ancestrales, sino que fueron obligados a occidentalizarse, en un proceso de etnocidio que comenzó en la época colonial, pero que se mantuvo en la época independiente. En ese entonces, dar derechos a los pueblos étnicos y pensar en su educación no era tenido en cuenta en las políticas nacionales, sesgadas por la unidad de raza, lengua y religión.

En ese sentido, “Son de resaltar los legados y discursos coloniales que, en América Andina, han marcado los indígenas y afros como inferiores, “localizándoles” en los márgenes de la historia, el territorio y la identidad nacional” (Walsh y Santacruz, 2006: 20). Aquí es importante resaltar ese confinamiento de muchos indígenas en territorios fronterizos, que fueron desplazados hacia regiones fronterizas por la paulatina ocupación de sus territorios. La definición de límites territoriales en la región amazónica, significó también el

cercamiento de los pueblos indígenas que habitaban la zona. Así, “el estado pretendía integrar los pueblos indígenas al patrón de vida civilizado y moderno que quería construir y, de este modo, garantizar las bases sociales e ideológicas de la soberanía nacional.” (López, 2002: 79).

Por ejemplo, pese a existir alguna normativa de protección indígena desde la colonia en Perú, contrario a las leyes de protección indígena, luego de la fundación de Leticia por parte de ese país en 1867, los indígenas ticuna y de otros pueblos fueron obligados a prestar servicios en los cuarteles militares, lo que propició la huida de muchos (López, 2002: 80).

Años después, con el ciclo del caucho, en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú, tampoco valió el ordenamiento jurídico de protección a los indígenas, ni muchas veces los límites territoriales establecidos por los gobiernos centrales, ya que esa población fue esclavizada y cruelmente torturada. Como se relata en las novelas *La Vorágine* de José Eustacio Rivera y *El sueño del Celta* de Mario Vargas Llosa, en la selva y las fronteras no había límites, justicia, ni respeto a la vida humana durante ese periodo histórico, en el que los indígenas fueron esclavizados, diezmados y asesinados.

La presencia militar por parte de Brasil y Perú en las fronteras amazónicas era el mecanismo para garantizar su soberanía. Por su parte, “A diferencia de Brasil y Perú, que desde sus albores republicanos sentaron presencia efectiva en la región fronteriza del alto Amazonas/Solimões, el estado colombiano se hizo presente ya bien entrado el siglo veinte, cuando en 1930 Perú entregó a Colombia la región del Trapecio Amazónico.” (López, 2002: 82). La presencia del Estado consideraba al indígena como un salvaje, y para ello el Estado colombiano delegó a la iglesia para “civilizarlo” y “educarlo”.

Todas esas transformaciones, como es obvio, empezaron a dejar consecuencias que permanecen y que deben tenerse en cuenta en la educación en la región amazónica. Como anota Claudia López Garcés, los intentos de nacionalización por parte de los tres Estados de los indígenas ticuna, tuvieron consecuencias importantes en la cotidianidad de ese pueblo indígena que antes pertenecía a una unidad de clanes, pues “los diversos órdenes nacionales han entrado a formar parte de los imaginarios de los ticuna, cobrando significados y generando prácticas sociales específicas.” (López, 2002).

Así, entre los ticuna, por ejemplo, existen diferentes representaciones de los peruanos, los brasileños y los colombianos, muchas veces ligadas a sentimientos nacionalistas inculcados, como es el hecho de que algunas veces se perciban los ticuna brasileños como menos civilizados o los peruanos como tramposos o los colombianos como sujetos violentos y vinculados al narcotráfico (López, 2002). Todas esas discriminaciones heredadas históricamente están presentes en la escuela y se reproducen generación tras generación. Esto quiere decir que la nacionalización de los indígenas, que antes constituían un solo pueblo, significó la representación del otro según nacionalidades, muchas veces encasillando y generando patrones de discriminación que se reproducen en el contexto escolar.

Entonces, los grupos indígenas en la región amazónica han sido objeto de una doble exclusión, pues por un lado fueron despojados de sus territorios desde la época de la conquista y durante el ciclo o la fiebre del caucho, y a la vez fueron reducidos en las regiones de frontera y obligados a renunciar a su cultura ancestral.

En todo ese proceso, era evidente como las condiciones en las escuelas no eran acordes al contexto amazónico, pues por ejemplo se documenta que en la década de 1930 el gobierno colombiano importó una casa prefabricada de Estados Unidos como escuela, pero por las condiciones climáticas y geográficas de Leticia no sirvió y quedó abandonada.

El Estado confesional, a través de la religión católica, ejerció soberanía en las fronteras, destacándose la presencia de varias órdenes religiosas como los jesuitas. La Iglesia, se encargaba de llevar la religión y “civilizar” a los indígenas. Esto sólo empezó a cambiar en el presente siglo, pues en la segunda parte del siglo XX se mantenía, lo que implicó la aculturación de gran parte de la población indígena, inclusive actual, o la pérdida de su lengua. Un profesor indígena recuerda que:

Mis padres que estudiaron en otra época, decían que a ellos les prohibieron hablar la lengua. Por eso nosotros no hablamos la lengua, en mi grupo étnico a nosotros no se nos enseñó porque para ellos fue prohibido, eso fue un castigo para ellos. Ellos hablaban su propia

lengua y los profesores y las monjas los arrodillaban, los castigaban. Ellos hasta ahorita tienen ese trauma lingüístico que no han podido superarlo.⁶

Sin duda alguna, la escuela fue un escenario empleado por los Estados para garantizar la defensa de la soberanía por medio de la nacionalización de sus habitantes y la consolidación de símbolos nacionales en esas regiones, perdiéndose entonces un invaluable patrimonio cultural contenido en mitos, leyendas, costumbres, saberes, lenguas y otras prácticas invaluable del patrimonio material e inmaterial de los pueblos amazónicos.

La educación contratada, es decir, el modelo educativo en el que el Estado contrataba a la Iglesia, era el principal modo de educación en Leticia y permaneció en muchas comunidades indígenas hasta hace algunos pocos años. Los sacerdotes y las monjas llegaron a los territorios e impartían la educación, evangelizando a los indígenas. Esto, obviamente, contribuyó a la imposición de un modelo de vida y a la aculturación de la población indígena de la región amazónica.

El profesor indígena del pueblo ticuna, Abel Antonio Santos, fue educado en la década del ochenta en su propio resguardo por la Iglesia, como muchos otros indígenas. El choque cultural dado por la educación impartida por parte de la iglesia fue muy fuerte:

Fue muy fuerte. Muy fuerte porque pues casi no nos dejaban hablar la lengua y pues tampoco tenían interés de enseñar lo que era de nosotros, sino que era como convertirlos en este mundo nacional. Con el ideal de que para uno superarse, para uno ser alguien en la vida, para el desarrollo ¿si? Toda esa ideología del desarrollo que nos enseñaron fue como a hablar bien el español, tener cosas, tener una casa, bueno, entonces del mundo no digamos del blanco sino de ese mundo como para ser reconocido con los derechos como cualquier persona de Colombia. No nos diferenciaban.⁷

Aunque se comienzan a crear Escuelas indígenas en la región amazónica durante ese periodo, se contrataban profesores de los centros urbanos de Leticia o Tabatinga y en muchos casos, pero no había una preocupación por conservar sus tradiciones o plantear una educación propia. Esos intentos por tener una educación propia o intercultural son más

⁶ Entrevista con Jhon Franklin Pijache, profesor indígena, Leticia, 16 de septiembre de 2015.

⁷ Entrevista con Abel Antonio Santos, profesor indígena, Bogotá, 27 de julio de 2015.

recientes y se ilustrarán en la parte de educación inclusiva e intercultural, en la parte final de esta investigación.

Cabe recordar que en la Convención de Derechos del Niño de 1989, se hace referencia al respeto de la cultura, la religión y el idioma de los niños pertenecientes a minorías étnicas o poblaciones indígenas. Sin embargo, esto se está llevando a cabo desde hace muy poco tiempo, especialmente en las regiones de frontera.

No obstante lo anterior, es admirable como muchos pueblos indígenas han resistido desde la época colonial y han luchado, de diferentes modos, por mantener su cultura. La educación es un componente fundamental en ese proceso reivindicativo, pues

Al no aceptar por completo el mito fundacional de la nación cuyas bases parten de una identidad nacional compartida y la supuesta igualdad, estos pueblos y comunidades han luchado a lo largo de la historia por construir y mantener sus propios procesos (etno) educativos, procesos que generan y fortalecen identidades étnicas, culturales y locales.” (Walsh y Santacruz, 2006: 22).

Igualmente, es importante mencionar se dio un crecimiento urbano en la región de la Triple Frontera, influenciado por los flujos migratorios desde diferentes regiones de los tres países en diferentes momentos históricos relacionados con el desarrollo de la economía extractiva de la región y desde el final de la segunda mitad del siglo XX, con las economías ilegales y el narcotráfico. Hoy en día hay una importante migración de la población indígena, especialmente “la afluencia de población ticuna hacia el territorio brasilero y, en menor proporción, al colombiano, debido a que en estos países los ticuna encuentran condiciones socioeconómicas más ventajosas para su subsistencia.” (López, 2002: 95)

En parte por el abandono de los respectivos estados nacionales, “con el mejoramiento sustancial de la infraestructura de servicios, el centro urbano de Leticia abrió las puertas para que los fronterizos brasileños y peruanos utilizaran sin mayores restricciones los servicios de educación y salud”, tejiéndose una red de interrelaciones entre los centros poblados de los tres países. (Picón, 2012: 120). Esto hizo que las ciudades gemelas de Leticia y Tabatinga se conurbaran y atrajeran también población peruana, tanto flotante

como permanente. Como se verá más adelante, actualmente hay una recepción de población colombiana, pero sobre todo peruana, en Tabatinga, por las garantías laborales y educativas que se ofrecen en Brasil.

A partir de estos elementos históricos importantes para el análisis del derecho a la educación en la actualidad, se hace a continuación el análisis de la calidad educativa en la Triple Frontera y posteriormente, el de la inclusión y la interculturalidad de la educación en la región.

La calidad educativa en la Triple Frontera

En la región de frontera existen problemáticas comunes y compartidas en los tres lados del territorio, que afectan la calidad y se encuentran influenciadas por la situación geográfica y las grandes distancias a las capitales, la menor atención de los respectivos estados a esas regiones, entre muchas otras cuestiones locales, regionales o nacionales. Sin embargo, existen también diferencias considerables entre los tres países en la garantía del derecho a la educación de calidad, debido a ordenamientos jurídicos y programas estatales distintos. La calidad educativa será analizada a partir de cuatro factores: garantías del derecho a la educación, currículo escolar, problemáticas de los profesores y problemáticas que afectan el derecho a la educación.

Garantías para garantizar la calidad educativa en los tres lados de la frontera

En la parte de Brasil son evidentes mayores garantías del derecho a la educación. El profesor pensionado Jorge Enrique Picón Acuña, con 37 años de experiencia docente en la región amazónica, hace referencia que, a diferencia de Colombia y Perú, en Brasil hay un pleno derecho a la educación.

De pronto las diferencias están que en el Brasil hay y es pleno el derecho a la educación, allá los niños reciben todas las garantías, la universidad es totalmente gratuita (...) les dan los libros, les ponen el transporte escolar para que lleguen a la escuela, les ponen la *merenda*, o

sea para que les den la comida, les dan los uniformes, todo eso es por cuenta del Estado (...) Brasil tomó en serio ese concepto del derecho a la educación.⁸

Así, el Estado brasileño garantiza de manera amplia el derecho a la educación en Tabatinga. La gran mayoría de escuelas están bien dotadas, se han hecho importantes inversiones en planta física e infraestructura, los docentes se han titulado, en su gran mayoría de la Universidad del Estado de Amazonas (UEA, sede Tabatinga), los estudiantes reciben los útiles escolares, hay un bus gratuito que los lleva a sus centros educativos y también les es suministrado el uniforme. En visita al municipio, se evidenciaron reformas a la infraestructura de varios colegios y se conoció que se intervendrán otros y se adaptará uno para que tenga jornada única.

Clara, una madre de familia peruana, proveniente de Iquitos comentó:

Aquí el Estado les ayuda bastante. Yo no pago nada, yo lo único que compro son cuadernos, y no nos piden mucho (...) los libros y todo eso el Estado les da, les da uniforme (...) les dan mochilas, lo que no pasa en Colombia.⁹

Asimismo, en el centro urbano de Tabatinga no hay condiciones económicas tan precarias como en otros centros poblados de la región fronteriza de los tres países.

Los que no tienen condiciones financieras, ellos tienen amparo del gobierno, reciben bolsa familia (...) aquí, en nuestra ciudad, el mayor vínculo laboral que nosotros tenemos es la Alcaldía. Nosotros no tenemos empresa, no tenemos fábricas, no tenemos otro tipo de economía para que esos padres trabajen. O ellos son empleados porque son funcionarios públicos o ellos van a plantar arroz, a cultivar y así. Y hay quienes no trabajan, sólo ambulantes, moto taxis. Entonces, decir que son tan carentes, tiene mucha dificultad¹⁰. (Traducción propia).

Todas esas garantías, dadas por el Estado, y que ofrece Tabatinga, posibilitan el derecho a la educación y se contrastan con la situación de la educación en los centros poblados de la región fronteriza de Colombia y Perú. Esto ha generado flujos migratorios de distintos

⁸ Entrevista con el profesor Jorge Enrique Picón Acuña, Leticia, 14 de septiembre de 2015.

⁹ Entrevista con madre de familia Clara, Tabatinga, 14 de septiembre de 2015.

¹⁰ Entrevista con Elicia Ferreira, profesora brasilera, Tabatinga, 17 de septiembre de 2015.

lugares, principalmente de la región del Alto de Solimões (Brasil), del departamento de Loreto (Perú) y del departamento del Amazonas (Colombia). Como se verá más adelante, el mayor desafío que enfrenta la educación en Brasil se da en torno a la inclusión y la interculturalidad.

De esta forma, en los últimos años y con el mayor apoyo a la educación por parte de los últimos gobiernos brasileros, es más evidente la presencia de colombianos y peruanos en las escuelas del Brasil de la región fronteriza. Una profesora brasilera que estudió en la región fronteriza evidencia ese mayor flujo migratorio.

“Hoy en día, aquí en Tabatinga, yo veo más, hay más apertura, aceptan más los alumnos extranjeros (...) pero en mi época no había así esa apertura para los extranjeros.”¹¹ (Traducción propia).

Para estudiar en las escuelas de Tabatinga es necesario el pasaporte del niño o la niña. Sin embargo, la gran mayoría de padres de familia quieren que sus hijos tengan la nacionalidad brasilera para recibir plenos derechos. Hay tramitadores que reúnen los documentos y sacan los pasaportes y las nacionalidades, pero muchos padres mencionaron no tener el dinero para comprobar parentesco o tramitar el pasaporte. Cabe recordar que por las fuertes dinámicas de movilidad humana, la gran mayoría de las personas de la región fronteriza de Colombia y Perú tienen vínculo familiar con brasileros, lo que les permite tramitar la nacionalidad para obtener los beneficios que tienen los ciudadanos de ese país.

De esta manera, muchos colombianos y peruanos se educan en Tabatinga, lo que implica que aprenderán la historia, la geografía, el portugués y todo lo relativo a los símbolos e imaginarios nacionales de Brasil. En conversación con los padres de familia, depende de las orientaciones de los padres para que no pierdan las tradiciones y costumbres de su país de origen. Sin embargo, varios padres de familia colombianos o peruanos que viven en Tabatinga mencionaron que en sus casas se habla ya portugués y en algunos casos a los niños y niñas no les gusta ya hablar en español y auto reconocerse como peruanos o colombianos.

¹¹ Entrevista con profesora brasilera Arlee, 15 de septiembre de 2015.

Cabe anotar que muchos de los migrantes peruanos en Tabatinga y Leticia, no son de los centros poblados más cercanos de la región de frontera, pues varias de las madres de familia entrevistadas provenían de Iquitos. Por ello, es necesario investigar a profundidad a dónde migran y dónde estudian los niños y niñas de la región fronteriza del lado peruano.

Sin embargo, es importante mencionar que resulta evidente la diferencia de la educación entre las regiones centrales de los tres países y las regiones fronterizas. Una madre de familia peruana, cuyo hijo estudia en Tabatinga, expresó:

“comparando al interior, siempre es más bajo acá, Perú tiene muy buena educación en Iquitos, en Lima, pero acá es muy bajo”.¹²

Por su parte, en la zona urbana de Leticia, en su gran mayoría, las escuelas cuentan con salones de clase adecuados, algunos cuentan con computadores y televisores y para algunos colegios se presta el servicio de ruta escolar gratuita, aunque el cupo es limitado y muchos estudiantes deben transportarse caminando o en moto taxi. Sin embargo, en Leticia los estudiantes no cuentan con el apoyo que se recibe en Brasil para útiles escolares, uniformes y tampoco se han hecho grandes inversiones en la planta física, como en el municipio brasilero. En varios colegios los niños mencionaron que hacen falta salones y pupitres.

En el caso de Perú, varias de las personas entrevistadas manifestaron que hay grandes dificultades para garantizar el derecho a la educación en sus centros poblados de la región fronteriza. Por ejemplo, en la época de invierno en la que el río Amazonas crece e inunda islas y orillas, la escuela se ve gravemente afectada en la isla de Santa Rosa, pues se inunda la escuela y los niños no pueden estudiar. En este caso estaría en peligro el derecho a la educación, pues con pocas horas de estudio en el año no será posible garantizar de ninguna manera la calidad.

Ahora bien, si hay diferencias considerables en la garantía del derecho a la educación entre las regiones centrales de los tres países y sus regiones fronterizas, las asimetrías son mucho mayores entre las zonas rurales y las urbanas de esos centros poblados fronterizos.

¹² Clara, *op. cit.*

En la zona rural, se presentan grandes limitaciones para garantizar el derecho a la educación, pues centros poblados ubicados al margen del río presentan grandes carencias. En los municipios más pobres, el transporte fluvial es bastante caro para la población y en algunos casos no hay servicio de electricidad. Igualmente, las escuelas, muchas construidas en madera, presentan graves fallas estructurales que ponen en riesgo a los estudiantes.

Asimismo la falta de institucionalidad y las condiciones geográficas han generado que el narcotráfico se asiente en la zona. La bonanza atrae los jóvenes y es otra causa de deserción escolar, como acontece en Caballococha (Perú) y en otras poblaciones fronterizas.

De esa manera,

Las escuelas de acá, son escuelas más dotadas en términos de material didáctico, los niños tienen acceso a laboratorio, *video beam*, pueden ver el computador aquí, las clases son con computadores, allá no hay computadores para las clases de sistemas, una clase de laboratorio es más fácil aquí que allá. Hay marcadas diferencias.¹³

Por ejemplo, un niño en Leticia mencionó que la calidad de la educación en Villa Andrea, cerca de Puerto Nariño es bastante baja:

“No enseñaban casi las cosas como bien y nosotros no aprendimos a leer y nosotros venimos a aprender acá”¹⁴

Eso explica, en parte, los flujos migratorios de los corregimientos a las ciudades, pues como se verá más adelante, hay incluso una importante migración urbana de los pueblos indígenas.

Es importante mencionar que en la región fronteriza, especialmente en el lado colombiano y peruano, muchos de los papás no terminaron sus estudios. Esto se pudo constatar en las entrevistas a los niños y a los padres de familia. Como se mencionó anteriormente, esta investigación se centra en el caso de los niños de cuarto y quinto grado, pero es necesario mencionar que varias escuelas de la región fronteriza, especialmente en Leticia y

¹³ Jorge Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

¹⁴ Entrevista con niño, 13 años, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

Tabatinga, tienen jornada nocturna y muchos adultos, especialmente padres de familia, han logrado terminar sus estudios. Como se destaca con otros temas, son necesarias mayores investigaciones sobre la educación para adultos, pues, sin duda alguna, el hecho que los padres de familia puedan terminar sus estudios de secundaria, puede beneficiar enormemente el proceso educativo de niños y niñas en la triple frontera.

Además de las garantías físicas y el apoyo económico, un elemento fundamental que está relacionado con la calidad son las horas de estudio. Es por ello importante hacer la discusión de la pertinencia de una jornada única, que ya se está proyectando en Tabatinga, pero que en la región amazónica colombiana aún no se ha discutido esa posibilidad.

No obstante las garantías dadas por el estado brasileño, las percepciones alrededor de la calidad son diversas en la comunidad educativa. En Leticia, una madre de familia hizo referencia a que en Tabatinga la carga horaria era poca y los estudiantes aprendían menos que en Leticia.

En Tabatinga la jornada de la mañana es de 7 a 11 a.m. y la de la tarde de 1 a 5 p.m. (de las 13 a las 17 horas). Son entonces cuatro horas de estudio. En Leticia en algunos colegios la jornada de la mañana es de 6 a 12 la mañana y la de la tarde de 12 a 5:30 p.m. (17:30 horas) o hasta las 6 p.m. (18 horas), sumando 5 horas y media o 6 horas. También algunos colegios, tanto de Leticia como en Tabatinga, tienen jornada nocturna, enfocada principalmente a adultos, que pueden retomar y terminar sus estudios.

Algunos de los padres de familia entrevistados en Leticia quieren que sus hijos estudien en Brasil en una de las dos jornadas, pero algunos quieren que estudien en Leticia en la mañana y en la tarde en Tabatinga para que salgan mejor preparados, aprendan el idioma y para mantenerlos ocupados.

“tengo ganas de meterlos en Brasil. O sea a estudiar aquí en la mañana y allá en la tarde, que hagan las dos para que no estén en la calle porque yo estoy trabajando y no me doy cuenta de lo que hacen”.¹⁵

¹⁵ Entrevista con Lucy Sangalo, madre de familia, Leticia, 16 de septiembre de 2015.

Esto demuestra que sería importante pensar en una jornada única, ya que muchos padres de familia la consideran necesaria para garantizar la calidad educativa y alejar a los niños y niñas de distintas problemáticas, como la drogadicción.

Currículo

Uno de los aspectos que toma mayor peso en la calidad educativa para el caso de la triple frontera, y tomando en consideración la normativa internacional relativa a la calidad educativa, es el currículo académico y la importancia de que sea flexible a las necesidades e intereses de los niños y niñas.

El currículo de la triple frontera Brasil, Colombia y Perú, debe responder a la gran diversidad existente en las escuelas.

El profesor Jorge Enrique Picón hace referencia a que en su experiencia docente valoraba la presencia de diversidad en la sala de clases.

Un salón normal aquí en Leticia, tiene niños peruanos y niños brasileros (...) pero para mí tener un solo peruano ya en el salón era muy importante eso, tener dos brasileros, era muy importante (...) eso me permitía a mí hacer un quiebre al plan de estudio y por ejemplo en el salón mío se estudiaba la historia de Perú, el 28 de julio es la fecha de independencia de Perú y ese día es muy importante para nosotros, para ese niño, celebrar su fiesta, entender su historia, el 7 de septiembre es de Brasil.¹⁶

Sin embargo, esa apertura es poco común y depende más del docente. El currículo aún no responde al contexto amazónico. Aunque el profesor Picón reconoce que es complicado gestionar salidas de campo y cuidar a los niños, especialmente de primaria, el contacto con el contexto propio debería ser un principio educativo que poco se está dando actualmente.

En conversación con varios docentes de Tabatinga, se mencionó que eran muy cautelosos con las salidas y que intentaban evitarlas por temas de seguridad. Sin embargo, es necesario plantear alternativas, como por ejemplo actividades que impliquen que los estudiantes salgan con sus familias, entre otras estrategias pedagógicas que acerquen al niño a su contexto y, por ende, respondan a sus necesidades de aprendizaje. Por ejemplo, esto

¹⁶ Jorge Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

ayudaría al gran problema de contaminación que sufren los centros poblados de la región fronteriza, pues los estudiantes aprenderían a generar conciencia para recoger las basuras y reciclar al tener un mayor contacto con el contexto y no solamente de manera teórica en el salón de clases.

Cabe recordar que la triple frontera se encuentra en la región amazónica, por lo que el contacto con la naturaleza, por medio de la selva y el río, es un potencial altamente desaprovechado en las escuelas. Igualmente, es poco el contacto que se da con comunidades indígenas, con los ecosistemas, con el medio amazónico e inclusive con las ciudades gemelas vecinas.

Generalmente, aunque con algunas excepciones, esas realidades fronterizas y del contexto amazónico no hacen parte del currículo,

“El maestro es muy amarrado al currículo. El maestro debe tener una flexibilidad mental para entender que esas realidades que aquí se ven hacen parte también del currículo”¹⁷

El currículo dado a nivel nacional en muchos casos no es adaptado por el maestro o se limita la adaptación con ejemplos de la región. En ese sentido, es necesario que las escuelas normalistas y las universidades, que están educando y formando a los futuros maestros, abran el debate sobre la pertinencia y mayor contacto con el contexto y los saberes locales, pues esto repercutiría enormemente en la calidad educativa.

Como acontece en la frontera colombo-ecuatoriana y ecuatoriana-peruana, muchos pobladores atribuyen a la pérdida de identidad y costumbres, el hecho de que se enseñen cosas de afuera, en donde “los textos escolares, editados en las capitales o urbes principales se encuentran completamente descontextualizados de las aspiraciones, desafíos y saberes que se tejen en la cotidianidad” (Walsh y Santacruz, 2006:58). Esto resulta un problema generalizado en las fronteras, en donde las instituciones escolares y los maestros reciben los currículos del nivel nacional, centrados en lo urbano, y están condicionados a solicitar ciertos libros de texto y cumplir estándares curriculares que están alejados de las dinámicas propias de los pueblos fronterizos, sus realidades y sus necesidades.

¹⁷ Jorge Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

En ese sentido, según Walsh y Santacruz (2006), la práctica educativa marca los límites de la jurisdicción territorial de los Estados nacionales a partir de los contenidos y la representación simbólica de las identidades nacionales por medio de rituales escolares. Esto quiere decir, en otras palabras, que los sistemas educativos en las fronteras muchas veces separan y no integran las historias comunes, las dinámicas regionales y las realidades locales, sino que reproducen el límite territorial de los estados a los que hacen parte.

Igualmente, dice el profesor Jorge Enrique Picón que la historia nacional tiene mucho peso en los currículos y ha opacado la importancia de las historias locales y fronterizas. Esto, como se vio anteriormente, es heredado de la importancia que dieron los estados a la construcción de una identidad nacional en las regiones de frontera.

Uno nota que lo que más se quiere meter es la historia nacional, pero algunos hemos empezado a buscarle el quiebre a eso. Desde aquí hay que hacer también otra historia, son las historias locales, las historias regionales, las historias transfronterizas, las historias transnacionales, que son otras historias bien interesantes.¹⁸

Hay entonces una diferencia entre lo que las propias regiones perciben de la historia nacional con la propia historia local y las relaciones con los países vecinos. En una frontera no se da la historia de los límites territoriales para dentro, como se puede ver en los centros urbanos y las grandes ciudades de las regiones centrales, sino que se construye una historia regional a partir de la cotidianidad, donde las dinámicas e interacciones locales hacen que el vecino tenga un peso mayor en el desarrollo local. La historia nacional no da cuenta de eso y tiene unos referentes de identidad distintos.

En esto coincide una madre de familia de Leticia, quien menciona que hay un gran desconocimiento sobre la geografía local y la de los países vecinos, Brasil y Perú.

Muy poquitos conocen lo que estamos aquí, lo que son los corregimientos, cuántos habitantes hay (...) solamente saben cuántos departamentos hay, cuáles capitales, pero de aquí no. Deberían estudiar más sobre el sitio que estamos viviendo porque este es un sitio turístico.¹⁹

¹⁸ Jorge Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

¹⁹ Entrevista con Luz Arine, madre de familia, Leticia, 14 de septiembre de 2015.

Igualmente, al conversar con algunos niños se evidenció que conocían poco de la ubicación geográfica de los municipios y corregimientos de su departamento o Estado y sobre todo la de los países vecinos, sus ciudades y sus regiones.

En los últimos años, se han dado algunas iniciativas como el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en la parte colombiana, pero aún falta profundizar este tipo de proyectos. Igualmente, es importante mencionar que, aunque se ha dado ya la discusión sobre un currículo más acorde al contexto, no se ha implementado y en la práctica hay resultados limitados.

Según el profesor Picón, los colegios colombianos tienen Proyectos Educativos Institucionales (PEI), muy bien desarrollados y trabajados teóricamente, sin embargo, y coincide con lo que dijo el profesor indígena Abel Antonio Santos, esos proyectos e ideas no se llevan a la práctica y a la cotidianidad de la escuela. Los profesores y los colegios están más preocupados por cumplir los estándares que pide el Ministerio de Educación y por preparar a los estudiantes, mediante simulacros y otras estrategias, para las pruebas oficiales que evalúan la educación a nivel nacional.

No estamos preparados para dar a conocer lo que es el contexto amazónico. Se habla, mucho, cada vez que existe alguna reunión, algún conversatorio, algún seminario, se habla eso, pero dónde están los cuentos, dónde están los mitos, dónde está esa producción, dónde están los saberes, dónde están los abuelos que han producido conocimiento en la región, pero a la práctica a los niños, no se les está dando a conocer eso.²⁰

En ese sentido, el profesor Picón señala que:

Cada colegio tiene en teoría grandes ideales (...) eso lo dicen los PEI nuestros, entonces yo pienso que mientras que el gobierno siga viendo la educación como una mercancía que debe formar con estándares a toda la gente, a nosotros nos metieron los estándares educativos, los estándares curriculares, mientras hayan esos discursos mediáticos de los gobiernos por encima de lo que piensan los colegios, yo creo que hay ahí un factor que no favorece para la calidad.²¹

²⁰ Abel Antonio Santos, *op. cit.*

²¹ Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

Es necesaria, entonces, una mejor comunicación entre los ministerios y las secretarías de educación con los colegios. Con el trabajo de campo se pudo constatar que en Leticia, en la mayoría de los casos, se ha pensado a partir de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), una educación inclusiva y de calidad, pero no se ha llevado a la práctica. Por eso, el Ministerio de Educación Nacional, antes que exigir estándares unificados en todo el territorio nacional, debe valorar más los PEI de cada colegio, que atienden a las necesidades de su región, y prestar especial atención a su cumplimiento.

Algunos docentes coincidieron en que debe enseñarse más a pensar, es decir, cambiar las metodologías tradicionales de enseñanza que asumen que es el maestro quien enseña y sabe y el niño recibe. Dice el profesor Picón que el maestro ha perdido su identidad y se ciñe a todo a lo que digan las pruebas de Estado. Igualmente, menciona que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) responden a una comunidad, pero el modelo pedagógico no se aplica y no se lleva a la clase. En muchos casos es porque los demás maestros no lo entienden, pero para ello debería haber asesoría y seguimiento a su implementación. El profesor Picón, afirma también que la escuela está enseñando a memorizar, pero si aplicara sus proyectos ya no sería necesario estar preparando para las pruebas oficiales porque la escuela le enseñó a pensar, razonar, deducir y argumentar.²²

Por su parte, el peso de las pruebas también se vio en Brasil, pues en Tabatinga se hizo énfasis en que era imprescindible introducir en el currículo elementos generales y de la historia nacional que eran necesarios en las pruebas oficiales y de acceso a las universidades. Es importante mencionar que se evidenció que en Brasil hay currículos más rígidos y que los maestros se ciñen a él, pues no se evidenciaron críticas o reflexiones sobre la necesidad de introducir más el contexto histórico, geográfico y medioambiental, como si se ha percibido en Colombia y en Perú.

Por otra parte, cabe destacar que se han dado algunos avances en la integración educativa de la región, como con la enseñanza del idioma. La ley 11.161 de 2005 de Brasil, estableció la inclusión del español en el currículo de la enseñanza media, dando cinco años a los estados para su implementación. También en 2005 se firmó un memorando de

²² Jorge Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

entendimiento entre Brasil y Colombia sobre la enseñanza de español y portugués. Por otra parte, en 2014 la Embajada de Brasil y el Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI) de Perú, firmaron un acuerdo para la enseñanza del portugués, incluyendo las zonas de frontera.

De esta manera, en Brasil se empezó a dictar español en secundaria y en Colombia se está enseñando portugués, incluso desde primaria. En Perú se ha avanzado más lentamente con la enseñanza del portugués.

Es importante, sin embargo, fortalecer la enseñanza del portugués en Colombia, capacitando a los docentes, pues muchos de ellos dan la clase con los conocimientos que han adquirido por vivir en la frontera, pero hacen falta metodologías de enseñanza y teoría de la lengua portuguesa. En cualquier caso, es una ventaja aún poco explorada que hayan docentes vecinos que puedan colaborar y enriquecer la enseñanza, tanto del portugués en el lado colombiano y peruano, como del español, en el lado brasileño.

Asimismo, sería importante que en Tabatinga, como ciudad fronteriza, se viera clase de español desde primaria, como pasa en Leticia, cuando el niño es capaz de aprender más fácilmente un idioma, pues muchos niños y niñas brasileños que cursaban primaria mencionaban no entendían lo que hablaban sus colegas que llegaban de Colombia o de Perú.

De modo general, puede verse que en las escuelas de las fronteras continúa presente la exclusión de las realidades y problemáticas locales, por lo que “estas necesidades de enseñar la realidad local y de practicar la realidad local y de practicar la educación de otra manera reflejan y enfrentan la exclusión sociocultural y contextual del currículo oficial, un currículo en el cual el lugar y la realidad de frontera tienen una ausencia completa” (Walsh y Santacruz, 2006: 62).

Educadores como el profesor Picón Acuña han propuesto un currículo común para los tres países fronterizos, dadas las realidades y problemáticas también comunes. En ese sentido, dicen Walsh y Santa Cruz que “La educación es un derecho nacional; sin embargo y por lo menos en el caso de los pueblos y nacionalidades que no se definen por fronteras, ¿acaso no sería necesario y apropiado pensarla binacionalmente?” (Walsh y Santacruz, 2006: 62). En

este caso, sería necesario abrir la discusión para pensar trinacionalmente la educación, respondiendo al contexto del niño y la niña.

Profesores

Como se vio en el primer apartado, además de los padres de familia, el Estado y los niños, los docentes son actores fundamentales para garantizar el derecho a la educación. Por eso, es fundamental analizar, por una parte los problemas que padres de familia y estudiantes perciben de los profesores y por otra parte los problemas que presentan los docentes en su ejercicio profesional.

En Leticia muchos de los padres de familia coinciden en que hace falta compromiso por parte de los docentes, pues buena parte de los requisitos para garantizar una educación de calidad son ejecutados por el profesor en la cotidianidad de la escuela.

Sobre la problemática con los docentes, los padres de familia mencionaron:

“a ellos nos les interesa la educación acá, son muy poquitas (...) hay unas que solamente van por el sueldo, no por la educación superior que queremos acá, entonces está muy bajito por eso”.²³

“hay profesoras que son muy estrictas y es bueno porque como papá uno también aprende y los hijos también (...) pero hay profesores que van un día no, un día si, y así”²⁴.

Igualmente, una niña proveniente del departamento del Meta, Colombia, dijo durante la entrevista que sintió mucho la diferencia en términos de la calidad de la educación entre ambas regiones de Colombia:

“los profesores allá son más buenos (...) es mejor en Villavicencio (...) es regular porque algunos profesores llegan tarde (...) mi profesor no llega tarde, son los demás profesores”²⁵

La profesora indígena María Victoria Pérez reconoce esa problemática de vocación docente y lo relaciona con la falta de sentido de pertenencia.

²³ Luz Arine, *op. cit.*

²⁴ Lucy Sangalo, *op. cit.*

²⁵ Entrevista con niña, 13 años, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

No hay ese compromiso porque no hay vocación, no hay tampoco ese sentido de pertenencia. Entonces si por ejemplo estamos en un territorio, estamos en un departamento donde debemos tener el turismo, el medio ambiente, pero no hay, si todas las escuelas estuviéramos trabajando en proyectos de reciclaje, estuviéramos peleando por la basura (...).²⁶

De lo anterior se puede inferir que si el currículo no responde a necesidades y realidades locales, no se va a crear un sentido de pertenencia en los niños y niñas y en los jóvenes que se están preparando para el ejercicio docente. Igualmente, se evidencia que en Colombia es importante indagar sobre el compromiso docente y el cumplimiento de funciones y horarios.

Algunos de los entrevistados mencionaron que Perú presenta problemas similares con los docentes y que se suma la inestabilidad laboral que presenta ese gremio en ese país, lo cual genera desincentivos en ese ejercicio profesional.

En Tabatinga no se escucharon por parte de los padres de familia comentarios similares, lo que sugiere que hay una mayor vigilancia y control al ejercicio docente y el cumplimiento de funciones en la parte brasilera.

Ahora bien, es importante mencionar que el gremio docente atraviesa también por diferentes problemáticas en los tres países, lo que desestimula evidentemente el quehacer profesional.

Una primer problemática es la formación docente. Es necesario mayor apoyo por parte de los estados para que los docentes puedan formarse en los distintos niveles, pregrado y posgrado, garantizando también que cursen programas de calidad. La Universidad del Estado de Amazonas (UEA), que cuenta con varios programas en pregrado y posgrado en pedagogía y, en menor medida, la Universidad Nacional de Colombia – Sede Leticia, que no cuenta con pregrados y no tiene posgrados de pedagogía, han liderado las discusiones sobre calidad educativa, sin excluir otras instituciones de educación superior que hacen presencia en la región.

²⁶ Entrevista con María Victoria Pérez, profesora indígena, Leticia, 16 de septiembre de 2015.

Aquí se destaca que es fundamental una mayor integración y cooperación educativa entre las universidades de los tres países, pues están limitadas al ámbito nacional. Por ejemplo, uno de los reclamos de las autoridades peruanas es que sea tan difícil que sus habitantes, que sufren condiciones precarias, se eduquen en las universidades colombianas y brasileras. Regímenes de admisión especiales en esas sedes para población peruana sería una interesante opción para atender esa población.

Igualmente, resulta necesario un mayor apoyo e inversión para la investigación por parte de los docentes en temas educativos en la triple frontera, algunos de ellos aquí esbozados. Sin duda alguna, conociendo mejor las problemáticas y estudiando posibles soluciones, a partir de la investigación académica, se contribuye enormemente a la solución de los problemas educativos de la región, más si los docentes desarrollan estas investigaciones en su ejercicio profesional y en el aula de clases. En ese caso sería también interesante la integración de instituciones y profesionales de los tres países para promover y apoyar la investigación educativa.

Una segunda limitación se relaciona a que en los tres países los docentes manifiestan que los salarios bajos afectan la calidad de la educación. En la triple frontera, por los bajos salarios, muchos maestros tienen dos trabajos, relacionados o no con la profesión docente. Eso también se vio en Tabatinga, pues varios de los docentes entrevistados trabajaban en dos colegios y algunos hicieron referencia a tener otra fuente de ingresos. Incluso se mencionó que en Leticia hay docentes con moto taxis, restaurantes y otros locales comerciales, por el bajo incentivo económico que tiene actualmente la profesión. Esto puede afectar de manera importante la calidad porque el maestro no va a tener tiempo para preparar clases, para actualizarse, investigar y prepararse más.

Del mismo modo, han venido reduciéndose el número de beneficios que los maestros tenían y que constituían un incentivo por el ejercicio de tan importante labor.

“yo me sentí desestimulado de ser maestro (...) soy amante de la pedagogía (...) pero me sentí desmotivado porque cada vez más nos vinieron quitando cosas”²⁷.

Igualmente, en Colombia existen diferencias burocráticas como la de maestros nacionales y nacionalizados, que hacen una discriminación de salarios y prestaciones sociales entre docentes que hacen la misma tarea.

Cabe mencionar que varias de las problemáticas que atraviesan los docentes son compartidas por los tres países, lo que desestimula la vocación y el incentivo profesional. Por eso, una docente brasilera menciona que:

Los cupos de los cursos de licenciatura están cada vez, cada vez que pasan los años, están formando menos profesores. Yo creo que por causa de eso, por falta de incentivo, por falta de valorar al profesional de la educación, a un profesional tan importante, que es el profesional que forma todos los otros.²⁸ (Traducción propia).

Sobre toda esta discusión del ejercicio docente, debe decirse que resulta fundamental pagar mejor y dar mayores incentivos al ejercicio docente para también poder exigir calidad y resultados, en estudios e investigaciones y en el ejercicio cotidiano del quehacer docente.

Ante las diferencias en el ejercicio docente, la gran diversidad de la región fronteriza y los problemas comunes en materia educativa, son fundamentales el intercambio de experiencias pedagógicas y los encuentros que se propongan pensar estrategias comunes para lograr una educación de calidad.

En ese sentido, cabe destacar la importancia que tiene la integración de docentes de los tres países. El profesor Jorge Enrique Picón lideró la creación del Encuentro Regional de Experiencias Pedagógicas que reúne, cada dos años y por tres días, a los docentes de los tres países desde la década de los noventa. Estos encuentros han permitido intercambiar experiencias y fortalezas de cada lado, por ejemplo Brasil con en donde es fuerte la investigación docente, Colombia con el tratamiento a los niños y niñas con limitaciones

²⁷ Jorge Enrique Picón Acuña, *op. cit.*

²⁸ Entrevista con Eliane Freitas Souza Oliveira, profesora brasilera, Tabatinga, 15 de septiembre de 2015.

físicas y Perú con la incursión de una Universidad César Vallejo con posgrados para docentes de Caballococha.

También se han hecho intercambio de experiencias por medio de encuentros y ferias para que docentes de los tres países muestren sus proyectos, por ejemplo recuperando elementos tradicionales de los grupos amazónicos. Estos espacios necesitan mayor promoción y apoyo por parte de los Estados de los tres países, pues aún falta mucho para fortalecer el concepto de región y no reproducir los límites territoriales en el contexto educativo.

Problemáticas del contexto educativo

Hay problemáticas que atraviesan los niños y niñas y que afectan directamente el derecho a la educación. Dichos problemas son comunes en muchos países de América Latina, pero se reflejan con distintas intensidades y complejidades al interior de cada país y dentro de sus regiones. Las regiones de frontera no han escapado de las problemáticas dadas al interior de sus países y del territorio vecino, que se suman a condiciones específicas del contexto escolar en la región amazónica. Es importante aclarar que aquí se plantea un esbozo general de algunas de estas problemáticas para el caso estudiado, pero que se hace imperativo profundizar y desarrollar investigaciones y estudios más específicos sobre cada una.

Una primer problemática es la asociada al consumo de drogas. En la Triple Frontera, así como en otros lugares de los países latinoamericanos se están presentando problemas de drogadicción, inclusive en las comunidades indígenas. Infelizmente, no es una problemática que esté afectando solamente a los últimos grados escolares, sino que cada vez es más temprano el consumo de sustancias psicoactivas, especialmente en sectores marginados.

Tal es el caso del Colegio Francisco del Rosario Vela, localizado en las afueras de Leticia, en el barrio La Esperanza y que atiende a población con escasos recursos económicos y con diversas problemáticas socioeconómicas, familiares, de drogadicción, entre otras. Es evidente como la drogadicción es un tema presente en el día a día del Colegio.

Los niños perciben la problemática de las drogas como un elemento presente en el contexto escolar. Por ejemplo, un niño dice que las problemáticas de su colegio son:

“Las peleas, meter b6xer en el ba6o y escaparse del colegio (...) a las veces yo cuando voy a los ba6os siempre hay dos ni6os ah6”²⁹.

Es necesario un mayor apoyo de las autoridades en los alrededores del colegio, pues los ni6os identifican los puntos en donde se expenden las drogas.

“all6 atr6s hay un monte (...) va una gente a vender vicio, gente de afuera”³⁰

Una ni6a menciona que el problema de consumo de drogas est6 asociado a la influencia de amigos o que por los problemas familiares, econ6micos y escolares, los ni6os terminan consumiendo.

“Los grandes meten vicio (...) los otros amigos le dicen, o a veces dicen que tienen muchos problemas y as6 lo solucionan, metiendo vicio”³¹.

Es importante entonces, no solamente prevenir el consumo de drogas en la escuela, sino tambi6n hacer un trabajo con los padres de familia y evaluar las problem6ticas que pueden incidir en el consumo. No obstante, la prevenci6n del consumo de drogas se est6 limitando a algunas charlas por parte de profesores y autoridades.

Dice el profesor Mart6n Garc6a que:

El Colegio como tal que tenga un programa para evitar drogadicci6n como tal, no (...) s6lo nos queda decirle o aconsejar, pero hay momentos en que ya eso no sirve, ya no sirve m6s porque el ni6o necesita ya ayuda profesional, no tenemos psic6loga, por ejemplo.³²

Esto evidencia que hacen falta programas especiales, as6 como la presencia de psic6logos y profesionales capacitados para atender esta grave problem6tica, especialmente en instituciones donde el consumo es elevado. Tambi6n es necesario que el acompa6amiento dado por la Polic6a e instituciones p6blicas, no sea espor6dico, sino haya un programa definido y constante, con el que se puedan implementar planes, programas y proyectos de prevenci6n y mitigaci6n de la problem6tica y evaluar sus resultados.

²⁹ Entrevista con ni6o, 10 a6os, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

³⁰ Entrevista con ni6o, 13 a6os, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

³¹ Entrevista con ni6a, 13 a6os, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

³² Entrevista con Mart6n Garc6a Galdino, profesor, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

Aquí cabe mencionar que en el Colegio Francisco del Rosario Vela, muchos de los niños mencionaron que había muchas peleas en el salón de clases. Por el contrario, en el Colegio Indígena Francisco José de Caldas, en el municipio de Leticia, los niños entrevistados dijeron que casi no había conflictos, ni bullying o matoneo. En las escuelas de Tabatinga, tampoco se mencionaron este tipo de incidentes en el aula de clases por parte de los estudiantes.

Igualmente algunos de los niños que viven en el barrio La Esperanza, mencionaron que en el barrio hay peleas y en el colegio también. Esto demuestra que el contexto y el entorno local reproducen los problemas en el escenario de la escuela. Hace falta, entonces, integrar al barrio y sus habitantes en las acciones que se tomen para afrontar la problemática de consumo.

Igualmente, como sucede con el narcotráfico, está demostrado que en la triple frontera deben haber acciones conjuntas para controlar el microtráfico y expendio de drogas en los centros educativos, pues de nada sirve controlar la problemática en un lado de la frontera y en el otro no.

El problema de la drogadicción afecta cada vez más a la población indígena, en parte por el mayor contacto con la ciudad y las dinámicas migratorias de la población. Dice la madre de familia Aura Elina León, perteneciente a la comunidad ticuna, que:

Más primero la juventud se estaba metiendo a la drogadicción. Los nuevos cabildantes que entraron se están refiriendo a eso a la juventud, darles charlas a ellos o colaborarles a la juventud para que no se metan en esas cosas.³³

Es interesante analizar que en ese caso hay una autoridad que son los cabildos indígenas. Ellos establecen sanciones por no ir a las reuniones o no cumplir los acuerdos, como el de controlar el consumo de drogas en las comunidades. Resulta importante esta instancia en las comunidades indígenas y su papel en la prevención del consumo. Igualmente, se mencionó que:

Ellos están pendiente en eso, primero, nadie les ponía horario, eso era cualquier hora los muchachos volvían, ahora no, ahora ya tienen horario, nueve ya tienen que estar en sus casas,

³³ Entrevista con Aura Elina León, madre de familia ticuna, 16 de septiembre de 2015.

los cabildantes dijeron, nueve de la noche ya todos los menores de edad tienen que estar en sus casas, no tienen que estar en la calle ni nada, porque si lo encuentran en la calle entonces lo coge la policía o ellos como cabildantes entonces le castigan, esa es la condición ahora aquí en la comunidad.³⁴

Igualmente, el profesor indígena Jhon Franklin, menciona cómo se trató un caso de drogadicción en el colegio indígena en el que trabaja como coordinador.

Hemos tenido dos casos de dos estudiantes este año, pero ya lo hemos tratado, ya el muchacho ha reflexionado, porque él era el que iba a hacer la venta acá porque nosotros lo detectamos, ya hizo el compromiso con nosotros, con la comunidad con su familia.³⁵

Con este ejemplo, es importante ver el peso que se da a la comunidad y la familia dentro de los pueblos indígenas, lo cual constituye un aprendizaje para enfrentar la problemática en contextos urbanos no indígenas.

Es importante resaltar también el mayor compromiso que deben asumir los docentes con la problemática, obviamente con el apoyo del Estado y las instituciones competentes, pues muchos padres de familia mencionaron que los profesores en Leticia no están tan pendientes de sus estudiantes y sus problemáticas. Esto se percibió muy diferente en el Colegio Indígena Francisco José de Caldas, en donde varios miembros de la comunidad educativa mencionaron que los profesores hacen seguimientos individuales y tienen una relación más estrecha con los padres de familia y los estudiantes.

Un segundo problema está relacionado al contexto familiar. Los actores del derecho a la educación destacan problemáticas relacionadas a la desarticulación familiar y al maltrato infantil. Hay un consenso sobre la necesidad que hay de una mayor atención de los padres de familia para garantizar una buena calidad educativa, pues las escuelas cumplen un papel importante, pero el hogar es el núcleo de la formación de los niños y las niñas.

³⁴ Aura Elina León, *op. cit.*

³⁵ John Franklin, *op. cit.*

“El mayor problema de nuestra educación hoy en día es la participación de la familia que es poca hoy en día y eso nosotros los vemos prácticamente en todo el territorio nacional.” (Traducción propia).³⁶

Algunos de los niños entrevistados no viven con sus padres y uno llegó a decir que sufría de maltrato verbal en su hogar. Una vez más, el maltrato infantil, afecta enormemente la vida de los niños y niñas y su proceso educativo.

También algunos niños leticianos empezaron a estudiar tarde o perdieron años de estudio por viajes o trabajo de los padres. Las situaciones socioeconómicas de las familias son, entonces, otro factor que incide en la edad de ingreso al colegio.

Por eso, profesores de la región fronteriza coincidieron en que uno de los grandes problemas son los problemas familiares, pues los padres de familia tienen menos participación en la educación de los niños y niñas. Los mismos niños mencionaron que uno de los requisitos para estudiar es el apoyo de sus familias,

“el apoyo de los padres, que lo ayuden a uno, le colaboren con las tareas”³⁷

Así, según los niños, es muy importante recibir apoyo de los papás, pues muchas veces están ocupados o no se encuentran en la casa, lo que afecta la calidad educativa.

Un tercer problema crítico que cabe en el análisis es el denominado *bullying* o matoneo escolar.

Un niño leticiano mencionó que lo cambiaron de colegio porque los compañeros le pegaban. Esto muestra que en Leticia hay menos control sobre esta práctica de matoneo y *bullying* que en Tabatinga, en donde está prohibido por ley discriminar.

Sobre casos de discriminación contra peruanos hubo opiniones divididas. Varios padres de familia y profesores mencionaron que hay una convivencia sana entre niños de las tres nacionalidades. Sin embargo, hay niños peruanos que hacen referencia a casos de discriminación.

³⁶ Eliane Freitas Souza Oliveira, *op. cit.*

³⁷ Entrevista con niño, 12 años, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

Un niño peruano, proveniente de Pebas (Loreto), dijo muy triste que sufrió de discriminación al llegar al colegio de Leticia:

“primero cuando estaba nuevo, ahora ya no me dicen nada (...) decían que me largara de aquí.”³⁸

Igualmente, un niño ticuna de origen brasilero que estudia en Colombia mencionó que a veces le llamaban con apodos del Brasil en el salón de clases y también mencionó que sus padres se radicaron en Colombia porque tuvieron problemas en Brasil.

Asimismo, una madre de familia proveniente de Iquitos, hizo referencia también a que sus hijos sufrieron de discriminación hace algunos años.

Mis hijos por ser hijos de peruanos tuvieron un problema (...) después vino una reforma educativa y los profesores tuvieron que ser más razonables con las personas que son de otros países.³⁹

Se refería a la ley antidiscriminación en Brasil, que ha tenido un importante impacto en el contexto educativo.

Otros de los problemas que enfrenta la educación en la triple frontera son:

Los problemas de inclusión social de los niños que llegan con limitaciones, el caso de por ejemplo de reconocer en los muchachos su situación de sexualidad, hay limitaciones, muchos sesgos (...) todavía hay problemas de infraestructura educativa para tener escuelas bien dotadas, aquí la escuela más o menos pasa, pero por allá los corregimientos es sería la cosa, a veces faltan maestros (...) nuestra calidad de por sí es baja, nosotros hemos ocupado los últimos lugares a nivel nacional, falta mucho a nivel de formación de maestros.⁴⁰

Finalmente, es importante mencionar que hay problemas educativos comunes a los tres países que persisten como la “(...) poca inversión en educación, malos resultados académicos, bajos salarios y escasa preparación de los docentes, alto ausentismo, repetición de cursos y deserción, etc.” (Leturia, 2010: 164).

³⁸ Entrevista con niño, 11 años, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

³⁹ Entrevista con Rosa, madre de familia peruana, Tabatinga, 17 de septiembre de 2015.

⁴⁰ Jorge Enrique Picón, *op. cit.*

Después de este análisis de las principales problemáticas referidas a la diferencia en las garantías dadas por los tres Estados para garantizar el derecho a la educación, a un currículo que no se ajusta a las necesidades y el contexto del niño, a problemáticas del ejercicio docente y a las problemáticas que afectan el derecho a la educación, como la drogadicción, el matoneo o problemáticas familiares, se hará un análisis del componente de la inclusión y la interculturalidad del derecho a la educación para el caso estudiado.

La inclusión e interculturalidad en la educación de la Triple Frontera

La escuela es un espacio que alberga una enorme diversidad, pues en ella se congregan y conviven niños y niñas de diferentes lugares y orígenes, con distintas formas de pensar y actuar. En una región de frontera, más que en muchas otras regiones al interior de los países, existe una gran diversidad por la existencia de niños y niñas, así como de padres de familia provenientes de diferentes regiones al interior de cada país, pero sobre todo de otros países y de sus diferentes regiones. Sumado a eso, es evidente, en el caso de la triple frontera entre Brasil, Colombia y Perú, la presencia de indígenas de distintos pueblos que milenariamente han habitado la región amazónica. Cabe recordar que en otras regiones de frontera, se destaca también la importante presencia de afrodescendientes. De esta manera, la escuela de frontera es un espacio con un gran potencial de intercambio de conocimientos y saberes, dada la enorme diversidad de la comunidad educativa, por lo que es fundamental cuestionarse cómo ha incluido la escuela de frontera tanta diversidad o en qué aspectos esa inclusión ha sido limitada.

Discriminación

Como se vio anteriormente, hay patrones de discriminación heredados desde la época colonial que se adquieren generación tras generación y se reproducen en el ámbito escolar. Un primer elemento para evaluar la inclusión es pensar cómo la escuela recibe a los niños y niñas indígenas y de qué manera respeta o no su pertenencia étnica en el día a día.

Varios profesores en Tabatinga mencionaron que el niño o niña indígena se va adaptando a la escuela urbana y que dicha adaptación es difícil durante los primeros años de estudio o de llegada al colegio en Brasil.

En un primer momento, en el primer año, ellos pasan por dificultades, que los dejan a ellos así, tristes, pero después en el segundo año, tercero año, cuarto año, los otros colegas ya se van acostumbrando y dan una apertura mayor para participar en trabajos en grupo, (...) ahí ellos van mejorando, van conociendo la cultura, van conociendo la forma en que ellos trabajan y los llaman para su grupo, para hacer trabajos juntos.⁴¹ (Traducción propia).

Varios profesores de Tabatinga, coincidieron que a los niños indígenas, inclusive brasileros, se les dificulta mucho más el proceso de adaptación y aprendizaje que a estudiantes colombianos o peruanos.

Sin embargo, cabe preguntarse qué tanto se adapta la escuela a los niños y a sus condiciones específicas. Es evidente como los niños deben sufrir los primeros años y luchar por adaptarse y esa adaptabilidad está relacionada en buena parte con la renuncia de su lengua, de sus costumbres y de su origen. Cabe recordar que uno de los criterios del derecho a la educación mencionados por Tomasevski (2004) es la adaptabilidad, es decir, que la escuela se adapte a los niños y a sus necesidades y no lo contrario.

Por los fuertes flujos migratorios en búsqueda de nuevas oportunidades y las precarias condiciones de las escuelas rurales, muchas familias llegan a Leticia, Tabatinga o Caballococha, los centros poblados más grandes de la región fronteriza entre los tres países. Como anota Carolina Hirmas de UNESCO y la Red Innovemos, “Las políticas de educación intercultural se han focalizado en zonas rurales con mayor concentración indígena, desatendiendo su masiva presencia en las ciudades, desconociendo los procesos migratorios, de desplazamiento y la inmersión en un panorama de progresiva globalización cultural y económica” (Hirmas, 2008: 28).

En ese sentido, en el caso de la Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú, algunas políticas de educación intercultural se han desarrollado en los resguardos y las comunidades rurales, pero no en ciudades como Leticia y Tabatinga que concentran una gran diversidad de población, de las tres nacionalidades e indígena, y que necesita incluir mejor esa diversidad en el currículo, en las clases y en la vida escolar en general.

⁴¹ Entrevista con Maria Alves de Santos, profesora brasilera, Tabatinga, 16 de septiembre de 2015.

Tanto en Leticia como en Tabatinga, se hizo referencia a que muchos de los niños y niñas indígenas quieren estudiar en las ciudades y no en sus escuelas indígenas.

A ellos no les gusta estudiar en Umariçu, en el área indígena. Ellos quieren venir para aquí, a ellos nos les gusta quedarse allá, allá ellos tienen escuela de ellos, pero a ellos no les gusta. No sé, sería hablar bien con ellos para saber por qué.⁴² (Traducción propia).

El hecho de que el niño o la niña indígena no tenga un lugar en la escuela cuando llega a la ciudad, sino que deba adaptarse a un contexto ajeno al propio, sugiere un tipo de discriminación y un enfoque bicultural, limitado por la simple convivencia entre culturas. Igualmente, se mencionó que hay profesores que rechazan al estudiante de forma indirecta, como dice la profesora indígena María Victoria Pérez, quien sufrió de discriminación indirecta por su pertenencia étnica:

Yo lo vivencí porque yo lo viví. La discriminación es que por ejemplo rechaza, usted no, usted si (...) el docente frustra al estudiante (...) pero como antes no decían que era *bullying* o que era matoneo (...) lo digo porque lo viví.⁴³

La profesora, menciona que tanto ella, como sus hijos han sentido discriminación en las escuelas de Leticia,

Si sintieron discriminación y si lo hay, porque desde la antigüedad hay discriminación y más aún cuando se van a estudiar a un pueblo donde hay muchos “blancos”, llamémoslo así a la parte occidental, donde si hay discriminación porque yo también la tuve y ellos también lo tuvieron⁴⁴.

Aunque actualmente no se prohíbe a los niños y niñas hablar su lengua y demostrar sus costumbres, como se hacía hace algunas décadas, si hay serias limitaciones en la inclusión de estos grupos poblacionales porque se reproducen patrones de discriminación por pertenencia étnica.

⁴² Maria Alves de Santos, *op. cit.*

⁴³ María Victoria Pérez, *op. cit.*

⁴⁴ *Ibíd.*

La profesora Maria Alves de Santos, reconoce que es necesaria una atención diferenciada a los estudiantes indígenas en Tabatinga, dadas las grandes dificultades que tienen los niños provenientes de las diferentes comunidades.

Ellos enfrentan mucha dificultad. Inclusive con la lengua portuguesa, ellos presentan esa dificultad, pero no sé si de repente nosotros teniendo más por parte de la gestión y la acción pedagógica de una forma general de cómo tratar esos alumnos, de qué forma trabajar con esos alumnos, el contenido que pueda ser más agradable a ellos, yo creo que sería interesante también, no excluyendo, pero intentando de alguna forma traer también la realidad de ellos allá para el salón de clases e interactuar con los otros alumnos.⁴⁵ (Traducción propia).

Sin embargo, esa inclusión, como mencionaron varios profesores, depende del profesor, pero no hay programas definidos por parte de los colegios y las entidades de los estados que se estén llevando a cabo en la práctica. Así, en buena medida, cada profesor trabaja la diversidad en el aula según su criterio.

“Nosotros hacemos, pero lo mínimo. Depende de cada profesor, por lo que necesitamos más de eso”.⁴⁶ (Traducción propia).

Hacen falta, entonces, programas que incluyan a los niños y niñas de origen indígena, y contribuyan a evitar la pérdida de sus culturas.

Respetamos al niño que quiera hablar su idioma, que quiera seguir su visión o la costumbre indígena, no tenemos ningún problema, o sea no cohibimos al niño, pero no tenemos un programa específico para que el niño pueda digamos rescatar o practicar su cultura acá en el salón o en el colegio, no.⁴⁷

En este punto es importante mencionar que la investigación y la formación docente resultan fundamentales, pues el profesor indígena Abel Antonio Santos, así como otros docentes, reconocen que con la licenciatura y con los proyectos de investigación desarrollados en

⁴⁵ Maria Alves de Santos, *op. cit.*

⁴⁶ *Ibid.*

⁴⁷ Martín García Galdino, *op. cit.*

torno a la educación intercultural, fue posible sentir la necesidad de profundizar la pedagogía desde lo propio.

En ese mismo sentido, hacen falta investigaciones, especialmente por parte de docentes, sobre esta problemática, para conocer detalladamente las necesidades de los niños y niñas indígenas cuando llegan a la escuela urbana y el proceso que necesitan para conservar su cultura y su identidad a lo largo de su aprendizaje.

En la visita al Colegio Francisco del Rosario Vela, en el barrio La Esperanza, una zona marginal de Leticia, se entrevistaron, uno a uno, a niños y niñas de un grado de quinto de primaria. Pese a que el profesor director del grupo hizo referencia a que muchos niños tienen apellidos y rasgos indígenas, no se reconocen como tal, lo que se evidenció en las entrevistas, pues los niños al preguntarles si pertenecían o no a un pueblo indígena respondieron que no o que no sabían, o muchos de ellos evadían el tema y les resultaba incómodo.

Un niño proveniente de Puerto Nariño al preguntarle si era indígena respondió:

“Yo creo que si (...) por mi abuela”⁴⁸

Otro niño también mencionó que creía que su abuela era indígena y que no sabía si en el salón había niños indígenas o no. Se evidenció que no es un tema presente y que en el salón de clases no tiene tanto peso la pertenencia étnica.

Uno de los niños, al preguntarle qué pensaba de los indígenas respondió:

“ellos se visten con taparrabos y así”⁴⁹

Incluso él no estaba seguro de si sus familiares eran indígenas. Cabe resaltar que se reproduce esa idea de los indígenas, pese a que varios de sus compañeros de clase son indígenas. Esto demuestra que la escuela reproduce patrones de discriminación y pone al indígena fuera del contexto de la escuela y no dentro y en la mayoría de los casos, ese niño

⁴⁸ Entrevista con niño, 13 años, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

⁴⁹ Entrevista con niña, 12 años, Leticia, 15 de septiembre de 2015.

o niña indígena ha renunciado a buena parte de los elementos que lo identifican, ya que en la escuela no tienen cabida.

Igualmente, el profesor Jorge Enrique Picón mencionó que en un estudio empírico que hizo en su escuela, eran muy pocos los niños que se autorreconocían como indígenas. Ello llevó a plantear el debate de cómo el currículo debe ser más flexible para que se incluyan realmente a los indígenas en el contexto escolar.

En ese sentido, se hace necesario que el rescate de las tradiciones y la importancia de la pertenencia étnica sea promovida por la educación, especialmente en educación primaria. No obstante, se logró percibir que hay una suerte de resignación por parte de los docentes frente a la pérdida cultural del indígena cuando llega a las ciudades, bien sea a Leticia o Tabatinga.

Igualmente, cabe destacar que hay una presión social para el uso de tecnologías, actividades de recreación en la ciudad y otras actividades de ocio propias de los contextos urbanos, lo que se comienza a evidenciar con niños de primaria. Los niños indígenas son atraídos por la ciudad y prefieren las escuelas urbanas y el estilo de vida de las ciudades al de sus comunidades.

Un niño de la comunidad indígena de San José, del Colegio Indígena Francisco José de Caldas, coincide en afirmar la pérdida cultural de los pueblos indígenas:

“se están perdiendo las tradiciones que habían por acá, como dice mi papá, hay que recuperar las tradiciones”⁵⁰

Igualmente, los docentes indígenas alertan sobre esta problemática.

los abuelos, por ejemplo, ahorita están quejándose, los niños ya no saben pescar, los niños ya no saben sembrar, los niños ya no saben andar en la selva, no conocen digamos los códigos del ambiente que nuestros padres, que nuestros abuelos estudian y saben, ya a los muchachos se les ha olvidado, por la educación.⁵¹

⁵⁰ Entrevista con niño, Km. 6 Vía Leticia-Tarapacá, 16 de septiembre de 2015.

⁵¹ Abel Antonio Santos, *op. cit.*

Entiendo que los niños en estos momentos, con la cuestión de la tecnología, toda la parte informática y la televisión, ese factor ha empezado a inculcar otro tipo de valores en nuestros estudiantes (...) ha traído esa mentalidad a esos niños y a ellos les gusta, o sea se sienten más acogidos a ese estilo de vida que a su propio estilo de vida étnico. Y sobre todo, nosotros hemos estado hablando con los abuelos, con los conocedores, y ellos se sienten muy preocupados por eso y es nuestra preocupación también por nosotros rescatar eso que se nos está yendo.⁵²

Pese a la gran cantidad de niños y niñas indígenas en las escuelas de Leticia y Tabatinga, por ejemplo, en la mayoría de los casos una sola vez al año se hacen muestras culturales, dándoles participación, quedando rezagado el aprendizaje que se podría tener a partir de su cosmovisión y la de su pueblo, de su relación con el medio ambiente y la naturaleza o el uso de su lengua, por ejemplo. Es importante mencionar que un aprendizaje mutuo beneficiaría no solamente a los niños y niñas indígenas sino a todos los estudiantes e inclusive a los docentes.

Aquí es importante mencionar que muchos padres de familia indígenas, educados occidentalmente, no quieren que sus hijos continúen siendo indígenas y refuercen lo propio. Así, muchos de ellos ya no hablan su lengua propia en la casa.

Los padres de familia han permitido y en algunos casos guiado a la pérdida cultural. Aquí es importante el papel de la familia. Una madre de familia se refiere al respecto así:

yo siempre les he enseñado a ellos, mira que nosotros somos indígenas, yo soy ticuna y ellos ya no son ticuna, ellos son ocama que es la parte de su papá, entonces yo le digo a ellos nosotros no tenemos que ser ignorantes, así nosotros ya no hablamos por ejemplo el ticuna, ya no hablo mi lengua, ya me olvidé de eso (...) pero si soy ticuna, a veces me da pena decir que soy ticuna porque ya no hablo mi lengua, pero si soy ticuna, porque mi papá, mi mamá son ticuna también.⁵³

⁵² John Franklin, *op. cit.*

⁵³ Aura Elina León, *op. cit.*

“si, yo soy indígena ¿y por qué me tengo que avergonzar? Vergüenza es fumar, matar, robar, eso es vergüenza”⁵⁴

Cabe resaltar que si los padres, como primeros educadores, no mantienen las costumbres, es difícil que en la escuela se logre hacerlo. Ahora bien, si los padres intentan hacerlo, pero en la escuela no se dan los espacios para que a los niños y niñas indígenas se les acepte desde su diversidad, tampoco se garantizará la inclusión. Debe haber entonces, como en muchas otras problemáticas, un esfuerzo mancomunado y articulado entre los actores del derecho a la educación, es decir, entre padres de familia, docentes y el Estado.

Por el contrario, hay también padres de familia que valoran la importancia de que sus hijos rescaten las costumbres y tradiciones de sus pueblos y apoyan el rescate cultural que se está haciendo en algunas escuelas.

eso ya se está perdiendo. Los muchachos de hoy en día ya no quieren hablar la lengua porque les da vergüenza, ellos ya no quieren ser indígenas, ellos ya llevan otras culturas que no son lo nuestro, entonces está mal por esa parte, entonces para mí sería mejor si rescatáramos eso.⁵⁵

Igualmente, es importante anotar que gran parte de los futuros maestros de la Normal Superior de Leticia provienen de comunidades indígenas, sin embargo:

“la Escuela en buena parte se enmarca en un currículo que no da respuesta a las expectativas que ellos tienen”⁵⁶

Para Maia da Costa y Ramos, el estudiante tiene sus raíces culturales, parte de su identidad, y en el proceso educativo son eliminadas, lo que es evidenciado de manera trágica en la educación indígena (Maia da Costa y Ramos, 2007: 295). Para los autores, la escuela, en muchas ocasiones, no consigue concebir la realidad vivida por su estudiante, porque el conocimiento enseñado, de acuerdo con el programa del Estado, está disociado del conocimiento aprendido por el indígena junto a los miembros de su familia y la propia comunidad (Maia da Costa y Ramos, 2007: 295).

⁵⁴ María Victoria Pérez, *op. cit.*

⁵⁵ Aura Elina León, *op. cit.*

⁵⁶ Jorge Enrique Picón Acuña, Leticia, *op. cit.*

Igualmente, muchos maestros de Leticia y Tabatinga son nombrados en comunidades indígenas, sin conocer mucho sobre esas culturas, porque la escuela no les dio esas herramientas, relacionadas con su contexto. Así,

Aquí ocurre a veces que van maestros de aquí de Leticia, zona urbana, y los mandan a comunidades indígenas, por ejemplo aquí por el río son ticunas, y ese maestro si no conoce ese idioma ticuna, él va a tener choques culturales con la comunidad. El plan de estudios tiene que permitir que esos maestros tengan unas bases que permita que el maestro pueda trabajar con niños indígenas.⁵⁷

Sobre este punto, el profesor Picón menciona que debe darse el debate de qué metodología se usa para enseñar a niños indígenas si tienen una tradición más oral y tienen su maestro, el sabedor.

En ese sentido, el maestro debe entonces conocer el contexto en el que enseñará y valorarlo, conocer qué piensa y qué hace la comunidad, pero para ello debe estar preparado y la formación de maestros debe dar cuenta de eso. En la región amazónica es diferente el ejercicio pedagógico, por la complejidad y la diversidad en la que debe desenvolverse el maestro, por lo que no se puede estandarizar la educación y aplicar solamente lo ya establecido en el currículo nacional.

Educación propia, una apuesta por la educación intercultural.

Latinoamérica comparte trayectorias históricas comunes y por ende problemáticas también comunes. En materia educativa, existen diversos desafíos compartidos, como construir una escuela inclusiva ante la gran diversidad étnica y cultural.

La gran mayoría de esfuerzos para brindar una educación intercultural ha nacido de las mismas comunidades, sin el apoyo estatal, que es realmente reciente y aún limitado en muchos sentidos. Así como apuntan Walsh y Santacruz,

las comunidades de frontera, particularmente las comunidades indígenas y afros, que con o sin el apoyo estatal están impulsando esfuerzos que apuntan a lógicas, necesidades y realidades muy distintas a las que orientan la educación formal nacional. Son estos procesos y

⁵⁷ *Ibíd.*

propuestas los que abren las posibilidades para pensar la educación y la integración fronteriza de otra manera. (Walsh y Santacruz, 2006: 42).

El maestro indígena tiene un papel importantísimo en el rescate de la cultura, dados los fenómenos de aculturación. Por eso es importante pensar cómo desde niño se está educando a ese grupo poblacional y si la educación contribuye a que los pueblos étnicos pierdan sus tradiciones y conocimientos ancestrales.

Desde la década de los noventa, algunos países latinoamericanos comenzaron a avanzar con la educación indígena a partir del reconocimiento de la multiculturalidad en sus constituciones.

Sin embargo, los profesores indígenas que han pensado en la educación propia, fueron educados con un sistema tradicional de enseñanza, por lo que ha sido un trabajo importante replantear imaginarios propios y modos de pensar inculcados en la formación.

Muchos de los profesores decían bueno listo, llevamos 500 años que el Estado nos quiere convertir digamos al mundo “blanco” y ahora nos dicen, oiga, hagan su propia educación ¿cómo es eso? Y cuando dan ese poder digamos ese camino y nos sentamos, ¿cómo? y ¿ahora por dónde comienzo?.⁵⁸

Así, los jóvenes indígenas viajaban a las ciudades para estudiar para ser maestros, pero regresaban a sus comunidades, en la mayoría de los casos, reproduciendo el tipo de educación occidental que aprendieron.

Los que fuimos a estudiar a Leticia tratamos de adaptarnos un poco a ese ambiente. Nosotros éramos, más tímidos, más callados, más sanos, allá es otro mundo y lo mismo pasa, sigue y sigue pasando todavía (...) se olvidan casi de la cultura propia y eso hemos tenido ese obstáculo para fortalecer la identidad propia.⁵⁹

Me envían a mi comunidad a enseñar y claro, cuando yo me encuentro con ese mundo, claro no tuve formación desde la cultura para mi cultura, entonces sigo esa cadena de enseñanza, sigo enseñando para que mis colegas entren en esa tónica también de la nacionalidad, sigo

⁵⁸ Abel Antonio Santos, *op. cit.*

⁵⁹ John Franklin, *op. cit.*

enseñando como las políticas nacionales de educación, pero tenía en mi conciencia que debía hacer diferencia.⁶⁰

Y es que la educación indígena pone de manifiesto uno de los grandes desafíos que tiene el derecho a la educación: respetar la identidad, y a la vez garantizar herramientas que la educación debe dar en el contexto actual. Así, “la disputa entre la permanencia del idioma, de la cultura y los diferentes vínculos que se van generando con la modernidad conlleva una contradicción fundamental entre un tipo de educación que busca tal permanencia y otro tipo de educación que encuentra su foco de interés en las competencias con el mundo moderno” (Walsh y Santacruz, 2006: 53).

Aquí se hace referencia nuevamente al currículo, pues la escuela tiene un papel fundamental en la transmisión de saberes fundamentales que el currículo oficial desestima, pues a través de ella “no se plantea únicamente el acceso, considerado ahora como necesario, a los nuevos saberes (escritura, español, portugués, cálculo, un conjunto de informaciones sobre la sociedad dominante, etc.); se plantea también la cuestión del futuro de una cultura oral y de la transmisión de saberes tradicionales, no menos complejos y estratégicos” (Gros, 2012: 93).

Esta necesidad parte del divorcio que tienen los niños, niñas y jóvenes con su contexto amazónico. Así,

Se está intentando enseñar a los muchachos de Leticia el conocimiento y la importancia, no de lo propio sino de su alrededor, de su contexto. Es tanto que los muchachos digamos de estas escuelas que están en el casco urbano de Leticia, teniendo el río Amazonas al frente, teniendo las culturas al lado, teniendo los lagos Yahuaraca al lado, teniendo ese mundo de conocimiento desde allá no lo conocen. Yo creo que no han navegado el río Amazonas, no han ido a embarrarse, a bañarse, a conocer el río Amazonas, menos la selva.⁶¹

Precisamente, en el reto por construir la interculturalidad, el sistema educativo “quizás es la institución con mayores posibilidades de impactar lo personal y lo social en gran escala.”

⁶⁰ Abel Antonio Santos, *op. cit.*

⁶¹ *Ibid.*

(Walsh, 2005: 11). La escuela de frontera, como se ha visto, tiene un gran potencial para desarrollar iniciativas que promuevan la interculturalidad, dada su alta diversidad.

En ese sentido, el idioma es un factor fundamental, pues permite también empoderar a un grupo social que se identifica y se une en torno a la escuela. De esta manera ese y otros elementos del proceso educativo influyen en el papel político de las comunidades:

(...) una educación cultural y lingüísticamente aditiva, donde la participación de la comunidad sea positiva, cuya pedagogía esté orientada a la interacción en la clase y donde la evaluación de los alumnos esté dirigida a comprender y analizar críticamente el entorno del estudiante y los diversos factores que influyen en su formación académica, favorecerá el empoderamiento de los estudiantes de grupos minoritarios. (Leturia, 2010: 158)

Según Nerea Leturia Nabaroa, las reivindicaciones de los grupos étnicos, van unidas a la exigencia de otros derechos como el de la salud y la reivindicación de sus tierras, como fue el caso de los ticuna brasileros. De allí la importancia de que la escuela sea un espacio de empoderamiento de conocimientos y saberes que responden al contexto de niños y niñas indígenas.

De ese modo, “la escuela no está satisfaciendo sus necesidades educativas, al menos, en lo de no tener dificultades en la secundaria y cursos posteriores o la universidad.” (Leturia, 2010: 160), como anota Leturia Nabaroa, sin eximir la responsabilidad del Estado, los ticuna, así como otros grupos indígenas amazónicos, tienen una obligación respecto de su lengua, su cultura y su educación.

Hay colegios indígenas en la región fronteriza, pero muchos de estos colegios hasta ahora están consolidando sus esfuerzos para una educación propia. Se destaca, por ejemplo el caso de la Institución Educativa Indígena Francisco José de Caldas, en el Kilómetro 6, vía Tarapacá, un corregimiento del departamento del Amazonas, en el lado colombiano. Allí las comunidades indígenas han luchado por asumir la administración y la educación del colegio que primero era de educación contratada por la iglesia, luego pasó a la gobernación del Amazonas y actualmente se encuentra dirigido por las propias comunidades indígenas que habitan esa región.

Los profesores hicieron referencia a que fue una lucha para obtener su propia educación. Uno de los factores limitantes para llevar a cabo el proyecto educativo, es el político y el económico, pues por ejemplo a la gobernación del departamento del Amazonas no le convenía que el dinero dado por el Estado al departamento fuera directamente a los indígenas. Igualmente, se presentaron problemas burocráticos, pues, por ejemplo, el Colegio Francisco José de Caldas tenía recursos estancados por dos años porque no había un nombramiento formal del rector.

Dicho colegio, es un caso de referencia porque los profesores, estudiantes y la comunidad han tenido una importante reivindicación por administrar su propia educación y por plantear un nuevo currículo, más acorde al contexto amazónico. Se han cambiado, inclusive, los nombres de algunas de las materias, pues matemáticas pasó a llamarse etnomatemáticas, lengua castellana como la palabra como lenguaje, educación física como deporte y juegos propios, ciencias naturales como naturaleza y producción, artes como arte propio (donde se trabajan artesanías, tejidos, tallados, etc.) y también ven español como lengua extranjera propia de la cultura, así como portugués e inglés.

Aura, una madre de familia ticuna mencionaba que:

Los profesores todos son indígenas, los profesores de acá, y ellos dicen que van a rescatar todo lo de nosotros los indígenas, que van a rescatar la lengua, pues eso dicen los profesores en las reuniones, pero será más para adelante porque como apenas está empezando.⁶²

En la visita a dicha institución educativa, fue evidente que los estudiantes tienen mucho más contacto con el entorno natural, en comparación con los estudiantes de Leticia y Tabatinga. Igualmente, hay una mayor conciencia del problema ambiental que los niños y niñas de la ciudad, quienes también reproducen la contaminación que reciben como ejemplo de los adultos.

Igualmente, en ese modelo educativo, son altamente valoradas las salidas de campo y el contacto con el entorno.

⁶² Aura Elina León, *op. cit.*

Nuestra idea es no encerrarnos en el salón, la educación propia no se hace cerrada, se hace en experiencia, afuera (...) encuentro con los abuelos, ir a una maloca, asistir a un baile tradicional, participar, ir a un bautismo tradicional, ir a buscar las plantas que sirven de remedio para un malestar.⁶³

Por eso, el colegio indígena desarrolla varios proyectos en diferentes áreas, recuperando cantos, bailes, trabajando en reciclaje y proyectos ambientales.

La prioridad de todos estos proyectos es darle importancia a nuestros sabedores porque nuestros sabedores se están muriendo, se están yendo y todo ese conocimiento que ellos tienen queda vacío, entonces todo eso que hacemos es darle importancia a ellos.⁶⁴

Sin embargo, cabe aclarar que resulta necesario dar continuidad a los procesos educativos a lo largo del proceso escolar, pues de nada sirve hacerlo en un nivel educativo y en los otros no. Así, en muchos casos:

“cuando llegan a bachillerato ese trabajo se rompe, porque no es lo mismo (...) no ven como esa parte formativa, la parte integral que nosotros formamos”⁶⁵.

“Por eso esos proyectos que nosotros hacemos en la escuela, el impacto es porque nosotros trabajamos mucho con la comunidad, con los padres de familia”⁶⁶.

Asimismo, el Colegio destaca que tiene un acompañamiento directo con apoyo socio afectivo con historial y seguimiento de las problemáticas de cada uno de los estudiantes y de sus padres por parte del docente, lo cual ha disminuido los retiros y la frecuencia de problemáticas del contexto educativo, como la drogadicción. Como se vio anteriormente, varios estudiantes, padres de familia y docentes manifestaron que en las escuelas urbanas de Leticia no hay un acompañamiento a los estudiantes, sino las clases son de tipo cátedra, en la que el docente da los contenidos y no hay mayor vinculación con el estudiante, con su entorno y con los padres de familia.

⁶³ Jhon Franklin, *op. cit.*

⁶⁴ María Victoria Pérez, *op. cit.*

⁶⁵ *Ibíd.*

⁶⁶ *Ibíd.*

Cabe destacar que esa lucha por la educación propia se comparte con otros colegios indígenas de Brasil y Perú que quieren administrar su propia educación. Sobre ese tema, cabe resaltar que Perú ha dado importantes avances en términos de la educación intercultural con su política nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, lo que es valorado en Colombia y Brasil.

Conclusiones

Hay toda una normativa internacional que establece parámetros y requisitos para garantizar el derecho a la educación, lo que permite también tener elementos de análisis para evaluar el alcance de ese derecho y sus diferentes componentes, como el de la calidad y la inclusión. Aunque esta normativa ha sido adoptada por la gran mayoría de los estados y ha sido incluida dentro de los ordenamientos jurídicos internos, hay aún grandes desafíos para el cumplimiento de los elementos que allí se establecen, especialmente entre los países de América Latina, pero sobre todo entre sus regiones, particularmente aquellas que presentan mayores asimetrías, como las regiones de frontera.

Las grandes distancias, los altos costos de transporte fluvial y la precariedad que tienen escuelas rurales, marcan evidentes diferencias con las escuelas urbanas y plantean evidentes asimetrías en la garantía del derecho a la educación. Por eso, se hace necesario que los gobiernos nacionales y locales presten mayor atención a esta brecha y den una mayor atención a las escuelas rurales de los centros poblados fronterizos de Brasil, Colombia y Perú.

En el análisis del derecho a la educación, es importante resaltar que promedios nacionales no dan cuenta de las necesidades y especificidades de la educación en las regiones fronterizas. La educación puede medirse con diferentes métodos, como las pruebas de estado, pero no debe limitarse a pensar el proceso educativo y sus necesidades a partir de cifras generales que no van a reflejar las desigualdades, la discriminación y las problemáticas propias que requieren soluciones diferenciadas.

La Triple Frontera entre Brasil, Colombia y Perú es un caso interesante para analizar el derecho a la educación en las regiones fronterizas, en la medida en que es una región en la que confluyen tres nacionalidades, hay una importante presencia indígena, hay una gran

riqueza ambiental de importancia planetaria, principalmente por los ecosistemas que alberga el río Amazonas y la selva y hay un potencial turístico, todo lo cual hace que hayan necesidades específicas en la garantía del derecho a la educación.

Esta investigación realizó un análisis del derecho de la educación, a partir de una revisión de los principales elementos de la normativa internacional, ampliamente aceptada por los Estados, para el caso de la Triple Frontera. Allí se hizo trabajo de campo y entrevistas a los actores del derecho a la educación, es decir a niños y niñas, como actores principales y fuente importantísima del análisis, así como a docentes y a padres de familia de las tres nacionalidades.

De la revisión de la normativa internacional, pudo constatar que el Estado es un actor central para garantizar el derecho a la educación, pues sus acciones son fundamentales para que haya calidad e inclusión. Igualmente los docentes y los padres de familia, tienen también un papel fundamental en la consecución de este derecho desde la cotidianidad del aula de clases y en el contexto familiar, respectivamente. Juntos, deben velar para que a los niños y niñas, como titulares privilegiados del derecho a la educación, les sea garantizado ese derecho humano, relacionado también con el acceso a otros derechos.

Con el trabajo de campo se pudieron constatar dos elementos fundamentales:

- Que los niños, como actores centrales del derecho a la educación, deben ser tenidos en cuenta tanto en investigaciones académicas, pero sobre todo en la formulación de políticas, planes, programas y proyectos en materia educativa, pues son los titulares del derecho a la educación. De esta forma, la opinión de los niños y niñas resulta fundamental.
- Que debe pensarse la educación a nivel regional en las regiones de frontera y no solamente considerar las políticas educativas de cada Estado, pues en una región fronteriza se debe tener en cuenta al estado vecino y sus políticas educativas. Por ejemplo, la política más amplia en Brasil, ha atraído población peruana y colombiana a Tabatinga, por lo que los tres gobiernos deben considerar ese factor diferencial que tienen sus regiones de frontera.

En este trabajo, se hizo énfasis en dos componentes centrales del derecho a la educación: la educación de calidad y la educación inclusiva e intercultural, que fueron abordados, en un primer apartado, analizando la normativa internacional y en un segundo apartado, exponiendo el caso de la triple frontera entre Brasil, Colombia y Perú.

En términos generales, debe mencionarse que en el lado brasilero de la frontera se dan mayores garantías para el cumplimiento del derecho a la educación, lo que atrae a la población colombiana, pero sobre todo peruana. Dichas garantías incluyen inversión en infraestructura, formación de docentes, transporte, provisión de útiles escolares y uniformes, entre otras. Los gobiernos de Colombia y Perú dan menos garantías para hacer efectivo el derecho a la educación, presentándose importantes limitaciones, especialmente en términos de infraestructura en el lado peruano.

En cuanto a la educación de calidad, es importante tomar en consideración elementos como que el programa de estudios debe responder al contexto social, cultural y económico del niño. Sin embargo, en el trabajo de campo se pudo constatar que es necesaria una discusión del currículo para la región de la Triple Frontera, pues los contenidos y las actividades escolares no responden a las realidades y necesidades de la región y de sus habitantes y están estandarizados a nivel nacional. Son muy pocos los profesores que hacen cuestionamientos a los contenidos y metodologías tradicionales y plantean la necesidad de valorar más el contexto amazónico y responder a las realidades de los niños y niñas de la región fronteriza. La investigación tuvo como uno de sus resultados que el currículo rígido y estandarizado por parámetros nacionales afecta la calidad de la educación en la región fronteriza, pues excluye historias y realidades locales, así como necesidades propias de la población y el entorno amazónico.

Más que hacer recomendaciones puntuales sobre cómo debe abordarse el currículo en la Triple Frontera, la investigación llama la atención de la necesidad de que la comunidad educativa, liderada por los docentes de los tres países, desarrolle discusiones, a partir de investigaciones y análisis, sobre qué currículo necesita la región a partir de las problemáticas y necesidades de los niños y niñas y los habitantes de los centros poblados de los tres países. De esta manera, “Es imposible enfrentar la discriminación sin primero documentarla” (Tomasevski, 2004: 14), por lo que son necesarias investigaciones

específicas sobre cada una de las problemáticas educativas de la región, especialmente lideradas por los docentes y apoyadas por los gobiernos y las autoridades educativas.

Históricamente, hubo un fuerte proceso de discriminación en contra de la población indígena, que llevó al exterminio y la reducción de varios pueblos étnicos. Analizar algunos elementos de ese proceso es importante porque hay dinámicas que prevalecieron hasta hace poco e imaginarios que influyen actualmente en la educación y que deben ser tenidos en cuenta, como el papel de los indígenas en los procesos educativos y la importancia del entorno ambiental en la escuela.

Igualmente, pudo evidenciarse que hay grandes desafíos en términos del principio de adaptabilidad, pues según la normativa internacional, las escuelas son las que se deben adaptar a los niños y niñas y lo que acontece principalmente con la población indígena y también con la población extranjera, especialmente peruana, es que los niños y niñas están teniendo un proceso de adaptación difícil, principalmente en las escuelas urbanas. De esta manera, el interés superior del niño es afectado cuando la escuela es un lugar donde le es difícil adaptarse y los primeros años de estudio transcurren en medio de un proceso difícil para aprender el idioma (como pasa con indígenas -incluso brasileros- e hispanohablantes en Tabatinga), para ser aceptado en el grupo y en donde no le es posible manifestar su cultura e intercambiar conocimientos. Entonces, la flexibilidad que deben tener los sistemas educativos, es aún muy limitada en la Triple Frontera, especialmente en las escuelas urbanas y particularmente en el lado brasiler, en donde se evidenció un currículo mucho más rígido.

Así, aún prevalece en la mayoría de escuelas la simple convivencia y el respeto de las culturas, pero sin profundos intercambios ni aprendizajes mutuos, sino con la inclusión esporádica de algunos temas o actividades en el currículo, que tiende a ser rígido y estandarizado. Esto es más evidente en Brasil y también en Colombia. En Perú se han dado avances en materia de inclusión de lenguas indígenas, pero la precariedad de las escuelas de la Triple Frontera limita ampliamente profundizar en un modelo educativo intercultural.

Si bien en la frontera hay una fuerte dinámica de interacción e intercambio en distintos niveles, se percibe que la escuela refleja más los límites territoriales, entendidos como

separación, que el entendimiento de frontera como región e integración. Por ejemplo, se evidenció que existe un desconocimiento de la historia del vecino y sus realidades, sobre todo en la parte de Brasil.

Ahora bien, resulta fundamental llamar la atención de que la protección de los indígenas y su diversidad no debe garantizarse solamente en las escuelas indígenas y rurales, pues las escuelas urbanas reciben un importante número de niños y niñas de origen étnico que no están siendo tenidos en cuenta de una forma apropiada, lo cual constituye una exclusión hacía ese grupo poblacional.

Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que uno de los elementos del Marco de Dakar para la calidad educativa es el de respeto por la comunidad y la cultura local y su participación en la escuela. Como se mencionó anteriormente, no sólo la normativa internacional, sino la comunidad educativa ha planteado la necesidad de una mejor relación entre la escuela y el contexto social, cultural y ambiental.

Con esta investigación, se pudo evidenciar que hay marcadas diferencias entre las regiones centrales y las regiones fronterizas, pero que hay aún más diferencias entre las regiones rurales y las urbanas de esas regiones fronterizas, en donde el derecho a la educación tiene serias limitaciones.

Es importante resaltar que la calidad está estrechamente ligada con la inclusión y la educación intercultural, pues no sirve de nada mencionar que se hacen esfuerzos por garantizar la calidad, si no se llega a todos y todas de la misma forma o si las garantías dadas para cumplir el derecho a la educación no responden a los contextos sociales y culturales específicos de los niños y niñas.

Finalmente, cabe mencionar que está demostrado que en muchos de los problemas educativos se requiere una mayor integración y cooperación, no solamente entre autoridades nacionales y locales, sino también entre docentes e investigadores y padres de familia. Los niños y niñas son un ejemplo de integración y cooperación entre brasileros, colombianos y peruanos, pues, por ejemplo se ayudan mutuamente con el aprendizaje del español y el portugués, lo que, en muchos casos, no hacen docentes y autoridades educativas de la región.

Bibliografía

Abromovich, Victor 2006, "Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo" en Revista de la CEPAL (Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL) N° 88.

Blanco, Rosa 2014 "Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer" en Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa; Hernández, Rosa (coord.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, OEI)

Gaitán, Lourdes (dir.) 2007 *Los niños como actores en los procesos migratorios. Implicaciones para los proyectos de cooperación* (Madrid: Universidad Complutense de Madrid)

Gentili, Pablo 2007 *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. (Caracas: Centro Internacional Miranda)

Gros, Christian 2012 "¿Puede el indígena disolverse en la modernidad? O algunas consideraciones sobre las Amazonias indígenas" en Gros, Christian *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad* (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia ICANH).

Leturia Nabaroa, Nerea 2010 "Ngña ta eataegü! / ¡Vamos a escribir! / Vamos escrever! Uso y aprendizaje de la escritura en tikuna y en castellano/portugués entre los tikunas de Arara (Colombia), Cushillococha (Perú) y Umariacu II (Brasil)", Tesis de Maestría, Bogotá.

Londoño Niño, Edgar Andrés 2013 "A tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru: Limites e desafios de cooperação e integração da região fronteiriça, com ênfase nos anos 2006-2011", Tesis de Maestría, São Paulo.

López Garcés, Claudia 2002 “Los Ticuna frente a los procesos de nacionalización en la frontera entre Brasil, Colombia y Perú” en *Revista Colombiana de Antropología* (Bogotá: ICANH) Vol. 38, enero-diciembre.

Maia da Costa, Lucélida de Fátima y Ramos de Souza, José Camilo 2007 “Realidades e desafios da Educação Matemática para os Ticunas da Comunidade do Umariacu - Tabatinga/Amazonas” en *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (Santiago de Chile: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa) Vol. 20.

Naciones Unidas, Convención sobre derechos del Niño 1989.

OACNUDH, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos 2006 *Preguntas Frecuentes sobre el Enfoque de Derechos Humanos en la Cooperación para el Desarrollo* (Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas).

Picón Acuña, Jorge Enrique 2012 “Leticia, la transformación urbana de una ciudad amazónica y fronteriza. 1867-1960” en Zárate, Carlos (ed.) *Espacios urbanos y sociedades transfronterizas en la Amazonia* (Leticia: Universidad Nacional de Colombia Sede Amazonia).

Rhi-Sausi, J.L. y Oddone, N. 2009 *Cooperación transfronteriza e integración en América Latina*, (Roma: Centro Studi di Politica Internazionale e Istituto Italo Latinoamericano).

Tomasevski, Katarina 2004 “Indicadores del derecho a la educación” en *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos) No.96.

Treviño, Ernesto 2005. “Estado del Arte Desigualdad y discriminación en educación: una mirada para América Latina”. En: *Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. (UNESCO: Santiago de Chile).

Unesco y Unicef 2008 *Un enfoque de la Educación para Todos basado en los derechos humanos*. (Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Unesco 2000 *Marco de Acción de Dakar 2000-2015*. (París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

Unesco 1960 *Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza*.

Unesco 2013 *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. (Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO).

Unesco 2015 *La Educación Para Todos 2000-2015. Logros y desafíos*. (Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO).

Unicef 2006 Recomendaciones a tener en cuenta en una entrevista. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/2.Entrevistar_a_los_ninos_y_ninas.pdf

Hirmas, Carolina 2008 *Educación y diversidad cultural. Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. (Santiago de Chile: OREALC; Unesco).

Walsh, Catherine y Santa Cruz, Lucia 2006 “Cruzando la raya: dinámicas socioeducativas de la integración fronteriza, caso de Colombia Ecuador y Perú” en: Santacruz, Lucia; Ramírez, Socorro (ed.). *La integración y el desarrollo social fronterizo* (Bogotá: Convenio Andrés Bello), p.25-58.