



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina

Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región

OREALC/UNESCO Santiago





Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe

Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina

Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región

OREALC/UNESCO Santiago

Publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)

© UNESCO 2017



Publicación disponible en libre acceso. La utilización, redistribución, traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación están autorizadas, a condición de que se cite la fuente original (© UNESCO) y que las obras que resulten sean publicadas bajo las mismas condiciones de libre acceso. Esta licencia se aplica exclusivamente al texto de la presente publicación. Para utilizar cualquier otro material que aparezca en ella (tal como textos, imágenes, ilustraciones o gráficos) y que no pertenezca a la UNESCO ni al dominio público, será necesario pedir autorización a la UNESCO: publication.copyright@unesco.org o Ediciones UNESCO, 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP Francia.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la UNESCO en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de la UNESCO ni comprometen a la Organización.

UNESCO Santiago prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Diseño y diagramación:
www.iunta.cl

Foto de Portada: © Ministerio de Educación de Ecuador

Prólogo

Hoy más que nunca antes, existe una gran preocupación por la equidad en la educación. La comunidad internacional destaca su compromiso con garantizar que todos los seres humanos puedan lograr su potencial de dignidad e igualdad y en un entorno saludable, en lo presentado en “La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: Transformar nuestro mundo”. En educación, esto significa la intención capturada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030 de asegurar una educación de calidad inclusiva e igualitaria y promover las oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. En el caso de los pueblos indígenas, esto significa avanzar hacia una justicia cognitiva y epistémica por medio de la redistribución de oportunidades de aprendizaje; el reconocimiento y la legitimación de la cultura y conocimiento indígenas; y su inclusión en la política pública.

América Latina y el Caribe es el hogar de más de 600 pueblos indígenas que han sido marginados históricamente por los sistemas de educación y la política social general. Como fue confirmado por el TERCE, el tercer estudio regional de logro de aprendizaje a gran escala en América Latina (UNESCO, 2016), los pueblos indígenas se quedan atrás en todos los indicadores sociales de la región en comparación con los grupos no indígenas, y los alumnos indígenas han obtenido de forma constante los peores resultados en logros de aprendizaje en los últimos 10 años. Por lo tanto, alcanzar el objetivo de no dejar a nadie atrás en la región se traduce en la necesidad de más educación y de mejor calidad para los pueblos indígenas, pero también de que sean reconocidos y representados en las políticas educacionales.

Para los pueblos indígenas, esto significa ser capaces de ejercer su derecho a establecer y controlar sus sistemas educacionales (Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007, Art. 14) y de llevar su cultura y conocimiento al frente de la toma de decisiones educacionales en términos de propósito, contenido y organización. La inclusión de las culturas, los

sistemas de conocimientos, las visiones de mundo y las creencias indígenas promete no solo volver más relevante la educación y más flexible su organización, sino también enriquecer el programa de estudio con prácticas más pertinentes y sostenibles.

No obstante, en la práctica esto ha probado ser difícil, pues existe una brecha entre el pensamiento occidental moderno y otras epistemologías que se han considerado invisibles o, cuando se les reconoce, se les considera ilegítimas o ficticias por no ser ‘científicas’. Este tipo de ‘pensamiento abismal’ (De Sousa Santos, 2007) borra toda forma de conocimiento que se posiciona fuera del canon de lo que se considera verdadero y aceptable, y, por lo tanto, empobrece nuestra forma de concebir el mundo, sus problemas y nuestras opciones y posibilidades como seres humanos. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015) reconoce que la diversidad cultural es el mayor recurso de la sociedad en cuanto a creatividad y riqueza, y enfatiza la necesidad de explorar los enfoques alternativos al progreso humano y al bienestar para hacer frente a la complejidad de los patrones de desarrollo actuales. La publicación hace un llamado al reconocimiento y la integración de los sistemas alternativos de conocimiento con el fin de aprender sobre, por ejemplo, la relación de la sociedad humana con el entorno natural, o sobre otras formas de democracia y vida social y comunitaria.

En esta línea, el presente estudio explora la idea de una ‘alternativa epistémica’, construyendo desde el conocimiento y los valores que sustentan las prácticas sociales y educativas indígenas de la región. En particular, explora cómo estos valores y formas de conocimiento han sido adoptados en las políticas educativas de tres países de la región andina: Bolivia, Ecuador y Perú, que hace poco atravesaron reformas políticas y constitucionales con el fin de reconocer la composición de sus poblaciones multiculturales, multiétnicas y multilingüísticas.

Para cada caso, se realiza un análisis de cómo las culturas y las visiones de mundo indígenas han sido consideradas en las políticas educativas y hasta qué punto han entrado en diálogo con las concepciones de educación que precedieron su integración. También se analiza una

serie de prácticas culturales indígenas de educación en cada país, en conjunto con su potencial para mejorar la pertinencia cultural y lingüística, y para entregar una comprensión de la factibilidad de extender estas prácticas más allá de las comunidades indígenas, con el fin de favorecer la inclusión y la cohesión entre las comunidades educacionales.

Esta publicación es una invitación a considerar el conocimiento indígena como una fuente legítima de inspiración para las políticas educacionales que puedan contribuir al bienestar de todos y a la sostenibilidad del planeta.



Atilio Pizarro

Jefe de la Sección de Planificación, Gestión,
Monitoreo y Evaluación
Oficina de la UNESCO en Santiago, Chile



Sobhi Tawil

Jefe de la Sección de la UNESCO de Alianzas,
Cooperación e Investigación.
Sede Principal de la UNESCO, París, Francia

Agradecimientos

Agradecimiento a las personas que revisaron y participaron del documento.

Sylvia Schmelkes

Consejera Presidente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.

María Bertely Busquets

Profesora Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.

Carlos Vargas Tamez

Senior Project Officer for the Education Research and Foresight Unit en UNESCO, París.

Adriana Viteri

Asistente técnica de la OREALC/UNESCO Santiago.

Finalmente, agradecemos a las y los funcionarios, autoridades, profesionales y líderes indígenas que, en los tres países de estudio, nos brindaron su tiempo para las entrevistas que el desarrollo de la investigación requería. Valoramos su confianza y su disposición al diálogo, así como sus comentarios, perspectivas y aportes que han sido clave en la realización de este documento.

Créditos

Este reporte ha sido elaborado por encargo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, y la sección de Asociación, Cooperación e Investigación de la UNESCO, con aportes financieros generosos de la Agencia Sueca de Cooperación para el Desarrollo Internacional (SIDA). El equipo de investigación fue conformado por Anahí Durand con la asistencia de Rosa Montalvo.

Índice

10	Presentación
14	Introducción
18	Objetivo del informe
20	Metodología y casos de estudio: Perú, Ecuador y Bolivia
26	Capítulo I. Enfoques teóricos para abordar los conocimientos indígenas y las políticas educativas
27	Conocimientos y saberes indígenas; colonialidad del saber y “otredad” epistémica
31	<i>La multiculturalidad como propuesta para gestionar las diferencias</i>
31	Multiculturalidad e interculturalidad como enfoques en las políticas públicas
33	<i>La interculturalidad como propuesta para el reconocimiento de la diversidad</i>
36	Capítulo II. Marco normativo y Políticas Educativas Interculturales
37	Haciendo camino: antecedentes en la educación y los conocimientos indígenas
42	Ecuador. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe
46	Bolivia. El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP)
51	Perú. Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad
54	Capítulo III. Prácticas relevantes de incorporación y diálogo con los conocimientos indígenas en las políticas educativas
56	La construcción de los currículos regionalizados en Bolivia
59	Las mingas escolares en el Ecuador
62	Encuentro de saberes: los tinkuys en Perú
64	Los calendarios indígenas
66	Capítulo IV. Desafíos y retos para los conocimientos indígenas y las políticas educativas
67	<i>Conocer a los Pueblos originarios o indígenas en su diversidad</i>
68	<i>Profundizar el desarrollo de la investigación en saberes y conocimientos indígenas</i>
69	<i>Formación y contratación de docentes</i>
71	<i>Enfoques institucionales predominantes: competencia y sistema meritocrático</i>
73	<i>Género y mujer indígena: valoración y diálogo de saberes</i>
74	<i>Diálogo y relación con las organizaciones indígenas respetando su autonomía</i>
75	<i>Sociedad, estado nación; respetar y reconocer el valor de sus conocimientos indígenas</i>
75	<i>El “Buen Vivir” y las cosmovisiones indígenas en las políticas educativas</i>
78	Referencias bibliográficas
83	Anexos
83	Metodología

Presentación

El presente estudio expone de manera exploratoria los enfoques, procesos y herramientas a través de las cuales las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento, han incidido y pueden incidir en las políticas educativas de la región. Para ello, aborda en primer término los principales enfoques teóricos utilizados en la temática de los conocimientos indígenas y las políticas educativas, tomando en cuenta la persistencia de una “otredad epistémica” y la necesidad de un diálogo de los enfoques predominantes. En segundo lugar, analiza el marco normativo y las políticas educativas interculturales, enfatizando en cómo y en qué medida los países consideran e incluyen el conocimiento indígena en sus políticas y prácticas educativas. En tercer lugar, expone las “prácticas relevantes” en términos del diálogo con los conocimientos indígenas en las políticas educativas, tomando en cuenta aquellas acciones que favorecen al cumplimiento de los objetivos, facilitando su replicabilidad y sostenibilidad. Además, acorde con los objetivos de la investigación, dichas prácticas responden a criterios clave tales como, reconocer a los estudiantes como ‘portadores’ de una cultura, valorar el uso de las escuelas como centros de actividades sociales y culturales y favorecer el aprendizaje inclusivo de estudiantes indígenas y no-indígenas. Por último, el estudio finaliza señalando desafíos y retos para avanzar en el diálogo entre los conocimientos indígenas y las políticas educativas, planteando a su vez ejes importantes a profundizar.

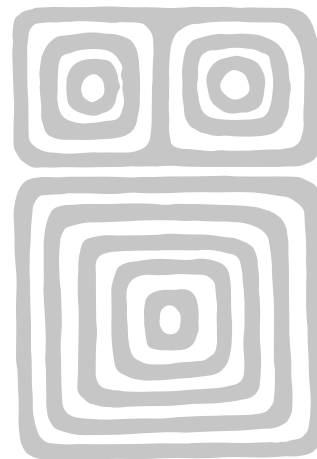


Vale señalar que la propuesta de estudio inicial pretendía abarcar el ámbito latinoamericano, pero finalmente por cuestiones logísticas y de disponibilidad de tiempos se acotó a los países de Perú, Bolivia y Ecuador, considerados representativos de la problemática. En similar sentido, la propuesta esperaba contemplar procesos y experiencias de diálogo e inclusión de conocimiento indígenas trabajadas desde el Estado, la sociedad civil o la academia, pero debido a las razones señaladas de costos logísticos y plazos temporales, se optó por colocar mayor énfasis en las experiencias gubernamentales. No obstante, tales decisiones, tanto en la metodología como en la selección de prácticas relevantes se priorizó el diálogo con los actores sociales, buscando detallar su participación y percepción de los procesos desarrollados por el Estado, anotando además sus puntos de vista e iniciativas de participación.

Debido a su carácter exploratorio el documento no alcanza a desarrollar las múltiples aristas de una problemática tan rica y compleja como es la relacionada a los saberes y conocimientos indígenas y el diálogo que se plantea con la educación pública. Sin embargo, el estudio sí logra presentar un panorama general del tema, identificando aspectos relevantes y puntualizando ejes de análisis necesarios de abordar en futuras investigaciones. En tal sentido, sería conveniente complementar lo avanzando con un estudio que abarque las experiencias y saberes de los pueblos indígenas de Mesoamérica o Aridoamérica. Así mismo, aunque se abordan los esfuerzos por dialogar con el conocimiento indígena, y las políticas públicas que permiten favorecer que esto ocurra, queda pendiente desarrollar cómo las prácticas pedagógicas indígenas, en la medida en que se incorporen en la pedagogía escolar, permitirían dotar de un mayor significado a los aprendizajes facilitando el acto mismo de aprender. Este tema importante merece una investigación

específica y rigurosa, lo mismo que los desafíos planteados en torno al diálogo de las políticas educativas con las cosmovisiones indígenas, como ocurre con la concepción de “Buen Vivir”, que requiere tanto como adaptar la normativa e institucionalidad, mantener un intercambio respetuoso y sostenido con los pueblos indígenas y sus organizaciones.

Estos y otros puntos deberán ser abordados por nuevos estudios de mayor alcance y profundidad, por lo pronto esperamos haber contribuido al conocimiento del tema y al establecimiento de un diálogo respetuoso de los saberes de los pueblos indígenas en la región andina, aspecto indispensable para consolidar sociedades democráticas y un horizonte de buen vivir.



Introducción

Los cambios ocurridos en el mundo hacen que la interacción entre personas y sociedades sea cada vez más compleja y desafiante. La actual globalización económica genera una dinámica de mayor circulación de bienes, conectividad e información a la par que incrementa la precariedad laboral y las desigualdades entre países y al interior de cada uno de ellos. Al mismo tiempo, junto a un mayor reconocimiento de la diversidad cultural, se observa un incremento de fundamentalismos culturales y religiosos. Vivimos un nuevo contexto mundial en el cual adquiere relevancia la pregunta respecto a qué se necesita aprender y qué capacidad tiene la educación de responder a esta nueva dinámica. En tal sentido, la reciente publicación de la UNESCO Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? (2015) resalta la necesidad de contrarrestar un discurso dominante del desarrollo y de reafirmar una visión humanista de la educación que brinde igual importancia a las dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas del aprendizaje tal como reflejan los cuatro pilares de aprender a saber, a hacer, a ser y a convivir (Delors et al, 1996). En tal visión, el propósito fundamental de la educación es sostener y propagar la dignidad, capacidad y el bienestar de los seres humanos en su relación con otros y con la naturaleza. Implica también, una preocupación por un desarrollo humano y social sostenible, lo cual en términos formativos contempla una preocupación por una educación que no excluya ni marginalice (UNESCO, 2015).



Se trata entonces de complejizar y enriquecer las concepciones, prácticas y políticas educativas desde una visión humanista y de respeto a la diversidad, que trascienda la función utilitaria de la educación en el desarrollo económico, garantizando la equidad, inclusión y mayor interacción entre culturas. Ello plantea el desafío de confrontar las actuales pautas del desarrollo, buscando otras maneras de enfocar el progreso y bienestar de la humanidad, así como alternativas al modelo dominante de conocimiento que a su vez legitima y se sustenta en un sistema de poder. Hoy se privilegia un tipo de conocimiento académico científico proveniente de la tradición de Europa occidental, que se deriva de hipótesis y métodos científicos, que es producido por un proceso sistemático de observación, experimentación y validación, que se considera objetivo, que privilegia la transmisión escrita y cuya pretensión de validez es universal. Esta forma de concebir el conocimiento se expandió e impuso en procesos de colonización en desmedro de los conocimientos de las sociedades conquistadas, los cuales generalmente se producen gracias a la experimentación y al ensayo error, se transmiten oralmente, tienen una dimensión espiritual y subjetiva trascendental considerando al ser humano parte de la naturaleza.

Durante el proceso de expansión europeo los colonizadores ejercieron diversas operaciones que configuraron un nuevo universo de relaciones de dominación entre occidente y las demás regiones del mundo. Se expropió así a las poblaciones colonizadas -entre sus descubrimientos culturales- aquellos que resultaban más aptos para el desarrollo del capitalismo y de las metrópolis. Asimismo, en el proceso de conquista, se reprimieron las formas de producción de conocimiento de los pueblos colonizados, sus patrones de producción de sentido, su universo simbólico y saberes ancestrales (Quijano, 2000). Se construyó así un orden mundial asimétrico funcional a un horizonte de progreso economicista, que ha mostrado sus límites en las esferas social, cultural y ambiental y que es cuestionado por procesos de descolonización que demandan abrir cauces de diálogo y reconocimiento a otros saberes, formas de vida y convivencia con la naturaleza. Esto es posible porque pese a la arremetida colonizadora muchos conocimientos de los pueblos

indígenas se han mantenido y han continuado reproduciéndose a lo largo de los siglos, algunas veces fragmentados, otras con elementos nuevos que logran incorporar de los contactos establecidos con otras culturas, conocimientos que les posibilitan seguir cultivando sus medios y modos de vida demostrando su capacidad de resistencia.

En América Latina, los países heredaron sentidos y prácticas coloniales caracterizadas por los prejuicios y la discriminación hacia la población indígena, justificando políticas uniformadoras, negando derechos básicos y encasillando sus conocimientos como anquilosados o tradicionales (Guerrero, 2010). Durante décadas, las políticas educativas buscaron asimilar los pueblos indígenas, en un proceso de occidentalización que impactó directamente en la reducción de los hablantes de los diferentes idiomas, pues se consideraba a las lenguas indígenas como inferiores, de menor valor y utilidad que el castellano. Esto a su vez tuvo repercusiones serias en los conocimientos indígenas y su preservación, pues como sabemos la lengua es vehículo de la cultura, el medio con el que se nombra las cosas, los seres y es la expresión de las concepciones del mundo. Ante esto, los pueblos también desarrollan diversas formas de resistencia, generando importantes respuestas, organizándose para preservar y revalorar sus saberes y cosmovisiones. Hoy en día persiste todavía en la región el desafío de implementar políticas educativas que reconozcan el valor e importancia de los conocimientos indígenas, tomándolos como ejes de aprendizaje a tener en cuenta para la sociedad en su conjunto. Con su historia particular y una riqueza cultural notable, América Latina puede brindar pistas importantes para la afirmación de una educación humanista y diversa que promueva un desarrollo sostenible, la dignidad y el bienestar de todas las personas, en un contexto mundial de cambios y complejidades. La apuesta humanista por la educación, requiere entonces entablar un diálogo mucho más horizontal con los saberes y conocimientos indígenas, de modo que no sean componentes exclusivos de políticas focalizadas a estos grupos étnicos, sino que sean tomados en cuenta por toda la sociedad, reconociendo su aporte epistemológico, práctico y conceptual.

Actualmente, pese a esta riqueza cultural y a la normativa que garantiza sus derechos, todavía los pueblos indígenas se cuentan entre las poblaciones más desaventajadas. La acción de los estados no ha podido cerrar brechas de calidad de vida, pues, por ejemplo, en Perú, el porcentaje de pobres entre la población nativa amazónica alcanza el 60,5% (6 de cada 10 personas) en contraste con el 15% de la población de habla castellana (Gushiken y Campos, 2014). En el caso de Ecuador, pese a que la pobreza indígena se ha reducido un 15% en los últimos seis años, todavía afecta al 60% de las comunidades indígenas rurales (INEC, 2014). En el ámbito educativo, según lo señalado por el último informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2015) la población indígena exhibe tasas de analfabetismo superiores a la población total. La mayor desigualdad para lograr la alfabetización se puede encontrar en Paraguay y Honduras, donde casi una de cada tres personas indígenas declara no saber leer ni escribir (32,1% y 31,7%, respectivamente). La población indígena tiene también menores niveles de escolaridad que la población total, diferencias que van desde cerca de un grado escolar para Nicaragua hasta cuatro para Panamá. A nivel secundario, destaca el rezago educativo entre la población indígena, situación que a su vez disminuye sus posibilidades de continuar estudios en el nivel superior. Es probable que dichas brechas se deban, por lo menos en parte, a una consideración insuficiente del conocimiento indígena en la región y a modelos educativos que buscaron occidentalizar lo indígena (UNESCO, 2015). Además, pese a que el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas señala que toda medida administrativa y legislativa que afecte a los pueblos indígenas debe ser consultada, varios países no implementan dicho instrumento; no consultan a los pueblos al desarrollar políticas y planes de estudio, ni destinan los recursos suficientes para ello.

Según datos del Banco Mundial, la última ronda de censos revela que existen 36,6 millones de indígenas en América Latina, lo cual representa el siete por ciento de la población total. Bolivia, Guatemala, México y Perú concentran las poblaciones más numerosas en términos tanto absolutos como porcentuales, representando más

del 80% del total regional (Banco Mundial, 2014). Asimismo, la mencionada fuente estima en 626 el número de pueblos indígenas, siendo la Amazonía la región que tiene la mayor diversidad (316 colectividades) seguida por Mesoamérica, la cuenca del río Orinoco, la región andina y la región del Gran Chaco. Todos estos pueblos aportan cosmovisiones y conceptos clave para la vida comunitaria que serían valiosos de asumir para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo sostenible señalados por las Naciones Unidas (ONU, 2015), destacando por ejemplo lo relacionado a una educación de calidad o a la producción y el consumo sostenibles, ámbitos en los que los pueblos indígenas tienen mucho que aportar y enseñar.

Justamente, en un contexto donde la ruta predominante del crecimiento económico amenaza la biodiversidad, los conocimientos ancestrales vinculados al cuidado de los ecosistemas, pueden ser vitales para trazar nuevas rutas de relacionamiento con la naturaleza. En similar sentido, son también fundamentales planteamientos propios de estos pueblos como el "buen vivir" o *sumak kawsay* en kichwa, *suma qamaña* en aymara, que significan que la buena vida no es aquella que está determinada por los bienes materiales o la acumulación de recursos, sino por la convivencia armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza. Estos planteamientos se encuentran también en pueblos indígenas como el tzeltal que habita en Chiapas en cuya lengua mayense, el *lekil kuxlehal* significa también armonía, unión y comunión entre las personas y la naturaleza o en los guaraníes de Bolivia y Paraguay quienes hablan de *ñande reko* que significa vida armoniosa. En las propuestas de estos pueblos indígenas se plantea una relación basada en el respeto y el equilibrio entre la comunidad y la naturaleza imprimiendo otro sentido al bienestar colectivo e individual. Es pertinente entonces, analizar cómo los Estados vienen trabajando en sus políticas educativas las cosmovisiones, lenguas y conocimientos de los pueblos indígenas, identificando qué prácticas aportan a un mayor diálogo e inclusión, así como las sinergias que mantienen con sus organizaciones, para avanzar en la valoración y reconocimiento mutuos.

Objetivo del informe

Con base en lo anotado, resulta relevante desarrollar un estudio que identifique los enfoques, procesos y herramientas desarrollados por los Estados para trabajar conceptos y prácticas propias de los saberes y conocimientos indígenas, analizando sus consecuencias potenciales para la educación, en pos de la promoción de políticas educativas más inclusivas y relevantes. Esto en concordancia con la Agenda de Desarrollo 2030 acordada en la Cumbre para el Desarrollo Sostenible, donde se señala como una tarea prioritaria reducir la inequidad y la pobreza a través de la provisión de una educación de calidad a lo largo de la vida, con énfasis en la riqueza y diversidad cultural de la región (PNUD, 2015).

El presente estudio tiene como objetivo realizar un análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento han incidido, y pueden incidir, en las políticas educativas en la región. Específicamente se propone aportar al entendimiento de lo que se ha considerado y se considera “conocimiento indígena” desde el proceso educativo, tanto desde las políticas públicas, la academia y los mismos pueblos indígenas. Por otro lado, busca analizar cómo y en qué medida los países consideran e incluyen el conocimiento indígena en sus políticas y prácticas educativas, no solo en aquellas focalizadas en los mismos pueblos, sino en las políticas nacionales. Finalmente, se propone un registro de “buenas prácticas” o “prácticas relevantes” en términos de la incorporación y principalmente el diálogo con los conocimientos indígenas en la educación.



Metodología y casos

de estudio:

Perú, Ecuador y Bolivia

Para la realización del presente estudio se desarrolló una metodología cualitativa, recurriendo para ello tanto a fuentes primarias como secundarias (ver Anexos) y se consideró pertinente seleccionar como referencia a tres países de los andes centrales en Sudamérica: Perú, Ecuador y Bolivia. Tal elección toma en cuenta en primer lugar el alto porcentaje de población indígena que poseen, además de los procesos de movilización y reformas políticas desarrollados en pos de un mayor reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios. Vale resaltar que esta zona geográfica albergó el desarrollo a una cultura milenaria con un fuerte desarrollo cultural, tecnológico y artístico. La organización política del imperio Inca permitió la expansión de la lengua quechua del sur de Colombia al norte de la Argentina, conviviendo, no sin tensiones, con el pueblo aymara en el altiplano boliviano y los distintos pueblos amazónicos asentados a lo largo de esta extensa cuenca. Particularmente Perú, Bolivia y Ecuador, concentran características importantes en términos de presencia de población indígena, resistencia y desarrollo de políticas de educación indígena, así como de revaloración de conocimientos y saberes propios que consideramos relevantes desarrollar como casos referenciales del estudio.



Perú: país multilingüe y pluriétnico

Según la Constitución Política de 1993, Perú es un país multilingüe y pluriétnico. Tiene una población de 28.220.764 habitantes de los cuales unas 13.263.759 personas podían considerarse indígenas, de éstas 6.631.879 son mujeres¹. Se estima que hay una gran proporción de población indígena en la actualidad que vive en las zonas urbanas, llegando en el caso de la población quechua al 46% y, en la aymara al 43%, mientras los pueblos amazónicos viven mayoritariamente en el área rural. La Base de Datos de Pueblos Indígenas del Ministerio de Cultura² tiene actualmente registrados 55 pueblos indígenas en el país. Tomando en cuenta la variable lengua como criterio de identificación, tenemos departamentos con elevada presencia indígena como Huancavelica donde el 56,9% de la población es quechua, Apurímac donde lo es el 61,43%, Puno donde el 19,74% es aymara y el 31,17% quechua, mientras que, en Amazonas, la población indígena de diferentes pueblos alcanza el 18,44%.

En relación al acceso a la educación, tenemos que el promedio de años de estudio a nivel nacional en población de 15 años o más es de 10,15 años. Si desagregamos por área, tenemos que, a nivel urbano, el promedio es de 10,7 y a nivel rural de 7,2. En cuanto a la cobertura en Perú, en las edades de 1 a 11 años, se ha alcanzado un 96,3%. Sin embargo, las diferencias son marcadas cuando se trata de pueblos indígenas pues el 10% de niños y niñas indígenas entre esas edades están fuera del sistema. En pueblos como el ashaninka en la Amazonía, el 23%

de niños y niñas en ese rango de edad no acceden al sistema educativo. Por otra parte, a nivel secundario va descendiendo la cobertura y hay menos oportunidades de acceso, sobre todo en el sector rural, lo cual incrementa la brecha entre población indígena con menos acceso y cobertura y la población castellano hablante. En el estudio Estado de la niñez indígena en Perú (Benavides et al, 2010, p. 20), señalan que:

“ La brecha de atraso escolar entre los niños, niñas y adolescentes quechuas y los de lengua materna castellana se va incrementando con la edad, siendo de 32 puntos porcentuales (35% frente a 67%) al llegar a los 18 años. Aunque en ningún caso dicha brecha llega a las magnitudes observadas entre la niñez proveniente de los pueblos étnicos de la Amazonía y los de lengua materna castellana” (p.20).

En términos económicos, el Perú ha tenido un crecimiento sostenido los últimos años, sin embargo, no ha existido una suficiente redistribución que permita a más peruanos y peruanas salir de su situación de pobreza. Según cifras oficiales del 2014, 6 millones 995 mil personas se encontraban en situación de pobreza. De este total, las más afectadas son las personas que tienen lengua materna indígena y viven en la zona rural, llegando la cifra al 35,4% de las cuales el 8,5% corresponde a la categoría de pobreza extrema y 26,9% a pobreza no extrema, porcentajes que representan el doble de incidencia en comparación con la población castellano hablante.

Si vinculamos pobreza con educación, la situación de los pueblos indígenas se torna sumamente preocupante. Según el Informe Técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014, que se ha realizado tomando la

¹ El último censo realizado en Perú el 2007 no contempla la pregunta de auto identificación étnica por lo que la cifra de población indígena responde básicamente a la lengua materna y la población asentada en comunidades nativas y campesinas.

² Información tomada de: <http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas> Lima, noviembre 2015.

información de la Encuesta Nacional de Hogares, el año 2014, el 14% de la población pobre de 15 y más años de edad no sabía leer ni escribir. En el área rural se encontraba el 19% de esta población, afectando más a las mujeres que a los hombres (INEI, 2015).

Bolivia: El Estado Plurinacional

De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2012, Bolivia tiene una población de 10.059.856 habitantes, constituida en un 50,1% por mujeres y en un 49,9% por hombres. Es una población predominantemente joven, teniendo el 60% de la población menos de 30 años. Según el último censo, el 41,5% de la población, o sea 4.176.647 personas, se identifican con uno de los más de 100 pueblos originarios listados en el censo, siendo los más numerosos el pueblo quechua y el pueblo aymara con 1.837.105 y 1.598.807 habitantes respectivamente. Si bien la población indígena en general es mayoritariamente rural, buena parte del pueblo aymara (48,6%) vive en el medio urbano. En el caso de los quechuas, el 62,7% de su población es rural.

Bolivia, que era el país más pobre de América Latina en el 2005, con un nivel de pobreza moderada de 60,6% y de pobreza extrema de 38,1%, dejó de serlo en el 2011. Para el 2013, según datos recopilados por la Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas (UDAPE), el nivel de pobreza moderada se había reducido a 39,1% y el de pobreza extrema a 18,8%. Pese a estos avances, sigue habiendo grandes brechas entre la población indígena y no indígena. En el 2013, 50,3% de la población indígena (en comparación con 30,7% de la población no indígena) se ubicaba dentro del nivel de pobreza moderada y 29,6% (en comparación con 10,8% de la población no indígena) dentro del nivel de pobreza extrema.

El acceso a servicios básicos, que aún es relativamente limitado a nivel nacional, es otro ámbito donde se presentan brechas entre población indígena y no indígena. Por ejemplo, mientras el 70,1% de todas las viviendas censadas en el 2012 obtiene agua de la cañería de red pública, esta cifra baja a 56,83% en el caso de los guaraníes, 54,13% en el caso de los aymaras y a 50,6% en el caso de los quechuas. Del mismo modo, si el 14,59% de las viviendas a nivel nacional no tiene energía eléctrica, esta cifra se duplica entre las viviendas quechuas (31,98%) y se triplica entre las viviendas guaraníes (45,62%).

En materia de educación, según la Encuesta de Hogares del 2011 (INE, 2011) la tasa de alfabetismo de la población de 15 años y más, que alcanza el 92,3% a nivel nacional, se reduce a 81,07% entre la población cuyo idioma materno es indígena. Esta brecha se debe ante todo al bajo nivel de alfabetismo entre las mujeres que hablan un idioma nativo, tanto en el área rural como urbana. Así, si la tasa de alfabetismo entre los hombres que hablan un idioma nativo es relativamente alta – 88,96% (rural) y 92,62% (urbano) – entre las mujeres indígenas, es muy por debajo del promedio nacional – 64,37% (rural) a 70,69% (urbano). En lo referido a la tasa de asistencia escolar, según los datos del Censo 2012, esta es relativamente uniforme entre las y los niños de 5 a 14 años de habla indígena y de habla hispana. Sin embargo, la brecha se ensancha en el grupo de edad de 15 a 19 años. Entre la población de habla hispana, el 23,19% de este grupo no asiste al colegio, mientras que en las poblaciones aymara, quechua y guaraní, los porcentajes correspondientes son 33,79%, 40,67% y 41,66% respectivamente.

Ecuador:

Estado intercultural y plurinacional

Según el último Censo de Población y Vivienda (CPV) del año 2010, Ecuador tenía casi 14.500.000 habitantes. De esta población el 7%, es decir 1.018.176 personas, se reconocieron como indígenas. De este total, el 50,9% son mujeres y el 49,9% son hombres. Hay que señalar que probablemente la población con origen indígena puede ser mayor, pero la tendencia al mestizaje y al blanqueamiento como elementos de prestigio social, producto de la homogenización cultural, el mayor acceso a oportunidades y la discriminación, han ganado terreno a lo largo de los años. Aunque vale reconocer que, en el censo del 2010, hubo un aumento de 187.758 que se consideraron indígenas comparado al censo del 2001. En Ecuador existen 14 nacionalidades indígenas, y 18 pueblos indígenas, siendo los kichwas los más numerosos. La mayoría de población vive en la Sierra, alcanzando un 68,2% de población, especialmente en las provincias de Chimborazo, Pichincha, Imbabura y Cotopaxi, el 24,1% vive en la Amazonía y en la Costa un 7,6% (INEC, 2010).

En los últimos años, debido a la política redistributiva del gobierno³, Ecuador tuvo una importante reducción de la pobreza que descendió de un 64% en el 2000 a un 34% en el 2010, y la pobreza extrema bajó de un 40% a un 13% en el mismo período. Sin embargo, sigue preocupando las brechas que existen en relación a los pueblos indígenas en donde encontramos aún altos niveles de pobreza. Según el estudio elaborado para UNICEF

“Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América Latina: El derecho a la educación y a la protección en Ecuador” en el caso de los hogares con jefatura indígena la pobreza por ingresos se eleva a un 63%, mientras que para hogares con jefatura blanca – mestiza es de 29% (Velasco Abad, 2014). De igual manera, la pobreza extrema afecta un 10% a esta categoría de hogares mientras que para aquellos de jefatura indígena es de 40%.

En cuanto a indicadores sociales, tenemos que, en materia de salud, pese a las mejoras que se han dado, aún subsisten grandes diferencias en la población en cuanto al acceso, siendo la etnia un factor de mayor vulnerabilidad. Tenemos así por ejemplo que hay una alta prevalencia de retardo en la talla o retraso en el crecimiento, la cual en la población indígena alcanza un 42% (INEC y MSP, 2014). Por otro lado, a nivel general, la mortalidad infantil pasó de 29 de cada 100 mil nacidos registrada entre 1999 y 2004 a 13 en los registros de 2007-2012 (INEC y MSP, 2015, p. 212) y la tasa de mortalidad materna también ha registrado una reducción del 68,4% entre 1990 y 2014 (Senplades, 2015, p. 16). La mejora en la atención en el parto se manifiesta en que en la actualidad solo un 10% de los partos de mujeres indígenas son atendidos por personal no calificado.

En materia educativa, Ecuador ha logrado la cobertura universal a nivel de educación primaria, accediendo a ella a nivel nacional el 95% de la población escolar, sin ninguna distinción étnica. Por otra parte, a nivel secundario, la proporción desciende, llegando a la secundaria el 60% de mujeres indígenas y un 63% de hombres en el área urbana, mientras que en el área rural solo un 52% se matricula en este nivel educativo. En el nivel de bachillerato la situación se complica, especialmente para las mujeres del área rural en donde solo el 38% de mujeres indígenas accede a este nivel que es necesario para proseguir a la universidad, aunque hay que señalar que en el caso de los hombres el porcentaje solo aumenta en un 5%, es decir 43%, a diferencia del área urbana en donde accede a este nivel un 51% de varones (UNICEF, 2014).

3 Se realizó una reorientación de la política fiscal y tributaria dirigiéndose a la distribución y redistribución de los ingresos por medio de transferencias, tributos y subsidios. En este marco se establecieron varias políticas sociales que lograron reducir la pobreza. Uno de los programas ha sido el bono de desarrollo humano, que se transfiere a familias empobrecidas, que pasó de 30 dólares en el 2007 a 50 hasta la actualidad. Se ha dado también una fuerte inversión en educación y en salud y mediante el plan de fomento del acceso de tierras a los productores familiares en el Ecuador: “Plan Tierras”, se está dando también un proceso de redistribución de la tierra a pequeños productores y está dirigida a enfrentar la concentración de la tierra que en su mayoría (80%) está en manos de la agricultura empresarial.



Capítulo I

Enfoques teóricos para
abordar los conocimientos
indígenas y las políticas

a) Conocimientos y saberes indígenas; colonialidad del saber y “otredad” epistémica

En América Latina, para abordar la problemática de los pueblos indígenas y particularmente lo referido a sus saberes y conocimientos, resulta imprescindible tomar en cuenta los procesos de conquista y colonización acaecidos a partir de la expansión de los reinos de Europa occidental al entonces denominado “nuevo mundo”. El arribo y asentamiento de los conquistadores significó el encuentro violento e intempestivo con nuevos grupos humanos a quienes clasificaron a partir de sus diferencias biológicas acuñando el término “raza”. Como afirma Quijano, la formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos, las mismas que fueron asociadas a determinados roles y lugares en la nueva estructura global del trabajo y la producción (Quijano, 2000). De este modo, mientras negros, indios y mestizos eran vistos como subalternos y realizaban trabajos físicos en condiciones de esclavitud y servilismo, la tarea de producir y reproducir conocimientos fue asignada a la élite intelectual criolla occidental, imponiendo y legitimando una forma de analizar y comprender el mundo. Posteriormente, el proyecto civilizatorio de la modernidad enfatizó la idea de ‘la ciencia’ como respuesta al oscurantismo medieval, pero afirmando saberes basados en un método y una estructura epistemológica propia del proceso de desarrollo de occidente.

Los procesos de independencia no trajeron cambios sustantivos frente a la población indígena, de modo que sus conocimientos continuaron siendo negados, considerados a científicos, inferiores y, en general, un obstáculo para el modelo de progreso dominante. Se consolidó entonces la idea de que la forma de construcción de conocimientos de los pueblos originarios, basada en la experiencia, no tenía validez o simplemente no era conocimiento, deslegitimando las epistemologías indígenas. En esta línea, Enrique Dussel plantea una crítica a la racionalidad occidental por su carácter cerrado, “en-sí-mismado” que se auto comprende como más evolucionada y superior (Dussel, 2000). Tal superioridad contiene la exigencia moral de desarrollar a los pueblos conquistados, los cuales son percibidos como primitivos, implementando un proceso civilizatorio que produce víctimas y desplazamientos, incluyendo para tal fin el despliegue de una violencia que es interpretada como acto inevitable. Las élites gobernantes en las nuevas repúblicas, mantuvieron la subalternidad de “el otro”, siendo incapaces de entablar un diálogo con las concepciones del mundo presentes en la “otra-cara” oculta y esencial de la “Modernidad”: el mundo periférico colonial que incluía a todos quienes fueron relegados; el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, etc. Tal situación plantea el reto de acabar con el colonialismo teórico y mental impuesto a los países periféri-

cos, asumiendo que los “otros” saberes y concepciones responden a las situaciones que sus vivencias, historias y formas de relacionamiento les exigen, evidenciando que la valoración de los conocimientos es también un dispositivo de poder y de liberación.

Afrontar este reto y dejar atrás el legado colonial, implica reconocer que existen radicales diferencias en la forma como conciben y construyen conocimientos los pueblos indígenas, para quienes el conocimiento se genera en un proceso continuo a partir de las interacciones y la colaboración entre seres vivos y “sobrenaturales” y principalmente a través de la experimentación y observación. Se construye además en base a una dinámica colectiva que permite la confluencia de las personas mayores y la infancia, enriqueciéndose mutuamente y desarrollando inter aprendizajes, razón por la cual los conocimientos construidos en este proceso no son propiedad de un individuo, sino de todo el colectivo.

Encontramos entonces formas distintas de concebir el mundo, la vida, las relaciones con la naturaleza y los otros seres vivos. Mientras en la filosofía occidental la naturaleza es objeto de control y dominio de parte de los individuos, para los pueblos indígenas, la naturaleza no se concibe como un ser escindido de los humanos, sino que se vive en una permanente relación de interdependencia, entre todos los seres vivos y también con los no humanos con quienes se está en relación de colaboración, de reciprocidad, apoyo mutuo, permitiéndoles mantener el equilibrio y la armonía. Se plantea así una relación de comunidad en la que no se establecen relaciones jerárquicas de dominio y subordinación, sino complementarias, que deben mantenerse en equilibrio para que se garantice la continuidad de la vida.

“ Los pueblos indígenas pensamos que el conocimiento no es individual; partimos de allí, que es un conocimiento ancestral, hablamos (de manera) colectiva. Nadie, ningún viejo dice ese conocimiento es de uno y no lo va a soltar; un conocimiento se adquiere para agrandar la cultura o sea la parte colectiva”

(Conversatorio con Abadio Green. Citado en Álvarez Echevarría, 2007, p. 122).

Tenemos por ejemplo que en el caso del pueblo ashaninka, cazar o pescar más de lo que se necesita, rompe el equilibrio indispensable para garantizar el alimento para el futuro y, a través de la oralidad, las personas mayores les cuentan a sus hijas e hijos lo que ocurre si rompen las reglas para la caza y la pesca que les han enseñado. Al respecto Rojas Zolezzi señala “si un cazador atrapa demasiados mamíferos terrestres o aves, poniendo en peligro el equilibrio entre los grupos de animales y el conjunto de las personas co-residentes en una determinada zona dentro del territorio ashaninka, este será atacado en el bosque por un *peyari*⁴ en forma de persona con el que luchará, lo que le producirá una enfermedad en ocasiones mortal (Rojas, 2003)”. Este ejemplo ilustra que a partir de la práctica de una actividad cotidiana las y los niños ashaninka van aprendiendo sobre la necesidad de equilibrio con la naturaleza para el sostenimiento de las futuras generaciones, expresando esta preocupación el principio de solidaridad con las y los otros que forman parte del colectivo y con las generaciones futuras.

Se trata de reconocer la importancia de las distintas construcciones de sentido alternativas a la racionalidad occidental, dialogando con los “imaginarios” que se formulan a partir de las prácticas sociales de actores que no tienen la pretensión de ser ciencia ni conocimiento científico, pero que se ocupan con la imaginación de cómo funciona el mundo, descubriendo vacíos e insuficiencias de lo que sabemos (Appadurai, 2001). Justamente, el actual proceso de globalización, con su mayor apertura y conexión entre distintas realidades, permite un mayor intercambio y diálogo, otorgando mayor espacio para redefinir la producción y legitimación del conocimiento, así como el alcance hegemónico de la ciencia occidental. Siguiendo a

García Canclini (2014) la globalización complejiza y redefine la homogenización cultural, siendo posible que las diferentes sociedades se apropien de manera distinta de los materiales de la modernidad (García Canclini, 2014). Si en la modernidad se aspiraba a un conocimiento científico que pudiera organizar las totalidades sociales y hacer afirmaciones categóricas acerca de cómo funcionaba el mundo, la ciudad o una nación aspirando a un saber universal posible, hoy esto ha variado. Cada vez más se tiende a problematizar el punto de vista y las condiciones contextuales, desde las cuales se produce el conocimiento, entrando en disputa la problemática epistemológica de los imaginarios y los saberes de los distintos sujetos sociales, en particular los pueblos indígenas.

En los pueblos indígenas andinos, la expresión de una racionalidad alternativa a la occidental y su camino de modernización depredadora de la naturaleza, se encuentra contenida en la concepción enunciada como *suma qamaña* en aymara o *sumak kawsay* en quechua y traducido como buen vivir, la cual reivindica formas y principios organizativos de la vida social orientados a restituir la unidad y equilibrio entre la comunidad y la naturaleza. Desde esta perspectiva, los pueblos originarios quechuas o aymaras, plantean una entrada distinta para asumir y comprender la (re)producción de la vida social, defendiendo la vida en comunidad y el respeto con el medio ambiente bajo principios de reciprocidad, complementariedad y solidaridad, elementos que hacen parte de sus códigos culturales, racionalidades, aprendizajes y formas discursivas. En otros pueblos indígenas originarios del continente también encontramos concepciones semejantes, aunque se expresen a través de otros conceptos, por ejemplo, las comunidades guaraníes del Chaco (en las antípodas ecológicas y culturales del mundo andino) se refieren al *ñande reko*: “nuestro modo de proceder”. En general, esta concepción del mundo, plantea una

4 En lengua ashaninka “peyari” alude a los espíritus malos o diablos.

forma diferente de conectar al ser humano con la naturaleza y entender el bienestar, lejos de la visión que exalta el progreso occidental basada en la acumulación de bienes materiales en desmedro de la explotación de los recursos; traza así un horizonte ético apropiado como rumbo para remontar las injusticias y crisis actuales, como por ejemplo las derivadas del calentamiento global y el cambio climático (Uzeda, 2010).

En Ecuador y Bolivia los marcos constitucionales han adoptado la noción de buen vivir como principio ético moral y finalidad de la vida colectiva nacional que el Estado debe garantizar. No obstante, en estos países, y en todos aquellos con una importante diversidad cultural, queda todavía mucho camino para que las acciones o políticas puedan ser efectivamente descolonizadoras y el diálogo con los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas pueda ser en condiciones de alteridad. Ello implica un ejercicio epistemológico y un progresivo cambio de paradigmas de la vida en comunidad, el desarrollo y la naturaleza. Para Pablo Mamani, el *suma qamaña* remite a un paradigma equilibrado de la vida, pues vivimos un mundo “desequilibrado porque otros hombres-mujeres han provocado que la dulzura de ‘ser siendo’ se convierta en la dureza del ‘estar estando’”. Esto se llamaría la ‘plasticidad lógica’ en dos niveles: como el ‘razonar con el corazón’, y como el ‘sentir con la razón’. Se dice en aymara ‘voy a pensar con el corazón’; y en otros momentos se dice ‘voy a ver con el corazón’ (Mamani, 2011, p. 68). Es pues un esfuerzo por ensayar otras metodologías, formas de dialogar y abrir este camino a la comprensión de la vida social y a la búsqueda de alternativas y soluciones a los múltiples problemas que la aquejan y frente a los cuales las soluciones ensayadas han preferido seguir la matriz de racionalidad occidental descrita.

En el ámbito educativo, ampliar y replantear enfoques hegemónicos de enseñanza, construcción y difusión de conocimiento se presenta como una necesidad y a la vez un desafío respecto a cómo desarrollar políticas de igualdad en la educación que expresen estas otras formas de imaginar, conocer y explicar el mundo, en particular las desarrolladas por los pueblos originarios. Enfoques conceptuales y de cosmovisión como el “buen vivir” ayudan a interpelar y construir nuevos sentidos a la visión dominante de globalización, afirmando fines más humanos, democráticos, comunitarios para las naciones y sus habitantes, aspectos que parecen estar ausentes bajo el actual paradigma de la globalización. Siguiendo a Rizvi está vigente la tarea de desmontar este paradigma hegemónico cuyos efectos negativos se expresan en una educación orientada a la homogeneidad cultural y el afianzamiento de desigualdades globales en desmedro del bienestar social (Rizvi, 2013). La política educativa como política pública, en un contexto donde los sistemas nacionales se encuentran inmersos en un orden global de producción de políticas, requiere así un enfoque crítico y un ejercicio constante de vigilancia epistemológica y diálogo intercultural. De ahí la importancia de explicitar y revisar los enfoques teóricos y metodológicos que han enmarcado la implementación de las políticas educativas en la región, particularmente en lo que refiere al abordaje de la diversidad cultural y la organización del sistema de enseñanza. La multiculturalidad, la interculturalidad y más recientemente en el caso boliviano la “intraculturalidad” se presentan, así, como los enfoques dominantes en la educación, proponiendo cada uno, formas de abordar la diferencia cultural en el marco del respeto a las diferencias y los derechos fundamentales.

b) Multiculturalidad e interculturalidad como enfoques en las políticas públicas

La multiculturalidad como propuesta para gestionar las diferencias

Desde la tradición política liberal, el tratamiento de la diversidad presente en la sociedad ha sido un tópico de preocupación importante, interrogándose acerca de cómo respetar las diferencias individuales o comunales y garantizar a la vez la igualdad de derechos universales. Pensadores como John Rawls plantean que corresponde al Estado fijar límites a la búsqueda de la satisfacción personal, brindando un marco general de derechos y oportunidades que faciliten la consecución de los objetivos personales de forma equitativa (Rawls, 1995). No obstante, el énfasis se coloca en un igualitarismo imparcial que puede diluir diferencias que, como las culturales, son inherentes a cada individuo y prefiguran su desenvolvimiento social. El enfoque multicultural replantea esta centralidad del individuo como único referente de libertad, abogando en favor de la comunidad, en un esfuerzo por conciliar universalismo e individualismo, reconociendo que la identidad individual siempre se construye en referencia a una comunidad cultural. Sin embargo, por situaciones históricas particulares, no todos los individuos pueden ejercer libremente su identidad cultural, debiendo desenvolverse dentro de una sociedad mayor que propugna otra cultura, considerándolos por

ello como “grupos minoritarios”. Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas son considerados grupos minoritarios incluso cuando, en países como Bolivia o Guatemala, pueden ser mayoritarios.

El enfoque multicultural se centra en la problemática de las minorías culturales, particularmente las que se encuentran insertas en comunidades nacionales mayores regidas por estados liberales con una cultura dominante. Si para la teoría liberal todas las personas son mereedoras de los mismos derechos, siendo las particularidades culturales un asunto privado sobre el cual el Estado no puede legislar, para el multiculturalismo en cambio sí existe incompatibilidad entre el derecho a la diferencia y el principio de igualdad, pues la diversidad es un rasgo inherente a la convivencia en sociedad, siendo imposible que la justicia trate a todos por igual. La promulgación de derechos diferenciados se presenta entonces como legítima, debiendo orientarse a paliar las diferencias que vulneran los derechos de los grupos culturales considerados minoritarios. No obstante, vale recordar que diversidad no equivale a desigualdad, pues las diversas inequidades presentes en la sociedad no se encuentran asociadas a ningún grupo étnico cultural, debiendo más bien confrontarse su naturalización.

Profundizando en esta corriente de pensamiento, Will Kymlicka desarrolla el concepto de “ciudadanía multicultural” que vincula derechos de minoría a los principios liberales de igualdad social y libertad individual (Kymlicka, 1996). Para este filósofo es fundamental la pertenencia a una comunidad, pues el individuo no puede decidir sin un marco de referencia cultural predeterminado. Kymlicka critica el supuesto liberal de que el Estado se rige por un principio de “neutralidad etnocultural” respecto a las identidades de sus ciudadanos, según el cual, así como no puede existir religión oficial, tampoco puede haber una cultura con ese estatus. No obstante, en la práctica no existen ni pueden existir Estados etnoculturalmente neutrales, pues desde su origen mismo se sustentan en una nación territorial, una lengua compartida, modos de vida similares e instituciones públicas que rigen los destinos colectivos. Es por ello que propone un modelo de Estado liberal democrático cuyas instituciones realicen esfuerzos por difundir y promover el respeto de las diferencias. Los Estados así, tendrían que procurar la articulación de las “minorías” a la sociedad mayor, proveyéndoles de derechos especiales de representación (leyes de cuotas) y desarrollando acciones afirmativas permanentes. Así mismo, deben procurar que las prácticas culturales no violen principios fundamentales, actuando a favor de la integración y contra la formación de guetos.

Vale señalar que este enfoque de “ciudadanía diferenciada” enunciado por Kymlicka, ha sido cuestionado por autores como Velasco quien advierte sobre los posibles efectos segregacionistas que puede traer el hecho de que cada persona se remita a sus raíces culturales (Velasco, 2006). Esa lucha de los grupos en pos del reconocimiento podría llevar a la fragmentación, absolutizándose la conciencia de pertenencia a comunidades particulares y alentando una politización de la etnicidad que socava la comunidad política nacional. Desde otra vertiente, autores como Chandran Kukatahas, critican al multiculturalismo el hecho de que su propuesta de resguardar la vulnerabilidad de los

grupos minoritarios comparta finalmente los patrones establecidos por los principios liberales y que no son inherentes a todo grupo cultural (Kukatahas, 1997). De ahí que siempre existan límites a la tolerancia, siendo el Estado y la sociedad mayor quienes finalmente dictaminan qué es lo que puede permitirse en una sociedad con diferentes grupos étnicos y prácticas culturales.

En el ámbito educativo, la propuesta multicultural ha tenido amplia resonancia en países como Canadá donde ha sido referencial para abordar las particularidades de Quebec y el de los pueblos originarios, así como en la Unión Europea donde se ha utilizado para atender las crecientes oleadas migratorias que dotan de mayor diversidad a países como España o Francia. En dichos contextos, el sistema escolar revela sus deficiencias ante la situación particular de grupos culturalmente diversos, debiendo introducir modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los alumnos. En tal sentido, Muñoz reseña la implementación de programas educativos multiculturales en España tales como los de ‘aditividad étnica’ en los cuales el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del auto concepto de las y los estudiantes de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación de la cultura en estos grupos (Muñoz, 1998). En general estas propuestas se enfocan en grupos claramente diferenciados y cuantitativamente minoritarios dentro de una sociedad dominante, por lo que el diálogo y valoración de los saberes y conocimientos que estas colectividades poseen no necesariamente dialogan con los hegemónicos en condiciones de alteridad. Ante esto, especialmente en América Latina, surgieron otros enfoques para el desarrollo de políticas públicas, cuyo énfasis favorece la interrelación de los diferentes pueblos en sociedades de gran diversidad cultural.

La interculturalidad como propuesta para el reconocimiento de la diversidad

A diferencia de la multiculturalidad, que coloca el énfasis en el reconocimiento de la diferencia y admite el derecho de los diferentes a serlo, la interculturalidad transita al aprecio de lo diferente reconociéndolo como fuente de aprendizaje y enriquecimiento. La propuesta intercultural resalta la necesidad de que se establezcan puentes entre las diversas culturas y que las relaciones se den en un marco de mutuo respeto y valoración. Es importante mencionar en este punto, que los primeros en definir el concepto de interculturalidad fueron los lingüistas y antropólogos venezolanos Mosonyi y González, quienes la vincularon en sus inicios a los proyectos de educación bilingüe que venían realizando con los indígenas arhuacos en Venezuela como una propuesta para enfrentar “los dilemas que entonces confrontaban los programas de educación desarrollados con pueblos indígenas de tierras bajas y de incorporación relativamente reciente, al no saber si optar por la aculturación abierta y deliberada o por el mantenimiento de los pueblos indígenas en la condición en que eran encontrados” (López, 2009, p. 140).

Durante esta etapa inicial en Perú la interculturalidad fue incluida en los proyectos educativos impulsados por las propias organizaciones indígenas como es el caso de lo trabajado por la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP) con los pueblos amazónicos. En Bolivia, esta perspectiva fue tomada en cuenta gracias a las presiones que las propias organizaciones indígenas ejercen en las estructuras oficiales durante el proceso de construcción de la política de Estado, mientras en Ecuador son incorporados al propio sector educación. Fue clave también en los tres países, la promoción de este enfoque por parte de académicos, universidades y centros de investigación.

A lo largo de estos años se han planteado debates sobre la interculturalidad dirigidos a superar la preocupación exclusivamente lingüística y educativa del enfoque, planteándose la discusión sobre dos formas de entenderla que se fueron develando en el camino. La primera referida a un concepto funcional de interculturalidad propuesto por algunos sectores, sobre la cual Tubino señala:

“ Cuando decimos que hay una interculturalidad funcional nos estamos refiriendo a todos aquellos discursos que usan la interculturalidad como un medio para invisibilizar los problemas estructurales de injusticia social y de distribución inequitativa de la riqueza que existen en la sociedad. En la interculturalidad funcional se sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, ignorando la importancia que tienen -para comprender las relaciones interculturales- la injusticia distributiva, las desigualdades económicas y las relaciones de prestigio y poder existentes entre culturas” (Tubino, 2005, p. 75).

La interculturalidad funcional sería aquella que posibilitaría la reproducción del sistema poscolonial y la continuidad de las brechas existentes, sin cuestionar las condiciones en que se encuentran los pueblos indígenas, ni disputar el poder de quienes definen las políticas a seguir en los países. En su lugar el autor postula la *interculturalidad crítica* que se enfoca no solamente en el diálogo entre las diversas culturas, sino que se

plantea profundizar en las causas de las asimetrías. En ese sentido señala que, cuando se plantean relaciones en que están inmersas diferentes culturas, incluyendo la hegemónica, y siendo el diálogo un componente clave de la interculturalidad, hay que preguntarse por las condiciones del diálogo. De lo que se trata es de exigir que el diálogo de las culturas aborde, desde el inicio, los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio abierto entre las culturas de la humanidad. “Es por tanto la interculturalidad crítica clave para la construcción de ciudadanías interculturales” (Tubino y Zariquiey, 2005, p. 7). La interculturalidad nos plantea a nivel político la necesidad de trabajar por una democracia que incluya a todos y que respete y se fortalezca con la perspectiva, los conocimientos y la visión del mundo de los diversos pueblos y culturas que habitan el país.

En ese sentido, vale señalar que en los tres países se han hecho esfuerzos, en relación con la propuesta educativa, por incorporar la perspectiva de interculturalidad crítica, que considera la interculturalidad no solo como la relación entre distintas culturas reconociendo y valorando su existencia en las estructuras establecidas, sino como un principio que cuestiona el sistema post colonial, que evidencia también las asimetrías que existen en la actualidad y que deben ser superadas para hacer posible sociedades realmente interculturales. Como lo menciona Zavala:

“ Precisamente en las zonas andinas de Ecuador, Perú y Bolivia, se desarrolló la noción de interculturalidad no como el adosamiento de culturas que conviven, se toleran y mantienen un diálogo inocuo, sino como el conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y

culturales inscritas en un tejido social lleno de contradicciones y en un escenario de poder. Por tanto, el recambio de estas relaciones en favor de la ampliación de la democracia y de los derechos humanos universales y culturales específicos, lo que dotará de sentido y de valor a la misma participación social” .

En suma, tras una larga historia de exclusión, subordinación y negación de los saberes preservados y producidos por los pueblos indígenas, existe hoy una importante reflexión teórica y epistemológica respecto a cómo revalorar y dialogar con estos conocimientos, profundizando en sus diversas formas de producción. Asimismo, existen avances respecto a la incorporación de una perspectiva intercultural que aporte a implementar políticas educativas capaces de dialogar con conocimientos y saberes de pueblos indígenas, enriqueciendo con ello los modos de desarrollar la vida en comunidad y pensar el bienestar de la humanidad. En tal sentido, existen esfuerzos también por lograr que estos conocimientos se proyecten a la sociedad global. Justamente, lo avanzado en Perú, Ecuador y Bolivia desde el marco normativo y las políticas educativas interculturales brinda orientaciones y experiencias que pueden ser clave para comprender cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento han incidido y se han incorporado en las políticas educativas de la región.



Capítulo II

Marco normativo y Políticas Educativas Interculturales

a) Haciendo camino: antecedentes en la educación y los conocimientos indígenas

Para los pueblos indígenas en Ecuador, Perú y Bolivia, el siglo XX fue un escenario de disputa, en relación con la educación y con lo que la escuela significaba para su futuro como pueblos, en un contexto en el cual la castellanización y la homogenización cultural era considerada el tránsito hacia el tipo de desarrollo que se postulaba desde los sectores dominantes.

Por muchos años, las élites en el poder negaron permanentemente a los pueblos indígenas la posibilidad de acceder al sistema educativo. Tal decisión se sustentaba en el hecho de que el control de recursos y sistemas excluyentes como el de hacienda⁵, incluía a su vez la vida de las poblaciones, en cuya explotación se basaba precisamente su dominio. Así tenemos, por ejemplo que en Perú, como lo menciona López Hurtado, al impedir que la población indígena accediera a la escuela, también se le impedía que aprendiera castellano. *“Indio leído, indio perdido, indio instruido, indio torcido”* eran lemas que repetían los virtuales señores feudales peruanos y que caracterizaban su conducta frente

a la población indígena (López Hurtado, 1989). Para mantener la servidumbre era necesario cerrar todas las posibilidades de que la población indígena accediera a leer y escribir.

Esta situación incentivó en los pueblos el deseo por tener acceso a la escolaridad como vía para liberarse de la dominación y también por apropiarse de la escuela, en la medida en que ésta constituía la institución que posibilitaba el acceso a dos de los más preciados bienes de la sociedad hegemónica: la escritura y el castellano. Aunque no solo se trataba de hablar y escribir en castellano, sino que comprendía un proceso más profundo, pues hay que recordar que la asimilación y negación de la identidad de los pueblos indígenas constituía un mecanismo para poder acceder a derechos ciudadanos. López Jiménez explica, para el caso de Perú, una situación similar a lo que sucedía en Ecuador y Bolivia: *“En el Perú, la ciudadanía de los indígenas se ha construido a costa de su identidad. Para devenir ciudadanos, los indígenas tienen que transformarse en cholos⁶ – migrantes o no-, negando particularmente su identidad anterior- su lengua y su vestimenta- y afirmando otra identidad cultural”* (López Jiménez, 1997, p. 442).

5 *La hacienda constituía el eje de la vida económica, política y social en amplios sectores del área andina. En este espacio se producía para un mercado interno bajo el control del propietario que imponía las normas y los procedimientos para la producción y en general para la vida de quienes vivían al interior de la hacienda, en su mayoría indígenas. Se habla de sistema de hacienda a la explotación y usurpación del trabajo de los indígenas que se daba en ellas en condiciones casi de esclavitud. Los trabajadores y trabajadoras tenían una relación de dependencia absoluta con los dueños, quienes, en la mayoría de casos, a cambio de su trabajo le daban una parcela de tierra y un día para que produzcan para su consumo, pero los mantenían trabajando para ellos sin pago, bajo el supuesto endeudamiento que tenían con el hacendado por productos que les proporcionaba como aceite, azúcar, fósforos.*

6 *“Cholo” o “chola” es un término racial usado en el Perú para referirse al mestizo que proviene de un indígena y el criollo, puede tener un énfasis despectivo y se asocia con la procedencia andina y rural.*

Sin embargo, pese al modelo impuesto en los territorios, amplios sectores dentro de los mismos pueblos originarios realizaron esfuerzos por preservar lo propio y mantener sus identidades culturales y formas de vida. Reivindicaron así una educación indígena que recuperara saberes y experiencias, pero que a su vez permitiera acceder a los códigos culturales de la cultura dominante. La escuela entonces se perfiló como lugar de disputa política entre el régimen de dominación y las poblaciones indígenas, un espacio en donde se articulaba la lucha por la recuperación de los saberes ancestrales y de afirmación identitaria, con la necesidad de acercarse a los conocimientos modernos que eran negados. Esto lo entendieron tempranamente líderes y lideresas indígenas iniciando proyectos educativos desde las comunidades. Tenemos en Bolivia la experiencia pionera de Elizardo Pérez, profesor rural y Avelino Siñani, arriero aymara, quienes en 1931 fundaron la Escuela Ayllu de Warisata, proyecto educativo creado para enfrentar la exclusión de las comunidades, proponiendo un modelo educativo comunitario en el que participen padres y madres, maestros, sabios y sabias, los abuelos y las abuelas desde un enfoque técnico productivo, vinculado a las actividades cotidianas y a las prácticas sociales. Justamente, Elizardo Pérez decía “No fui a Warisata para machacar el alfabeto ni para tener encerrados a los alumnos en un recinto. Fui para instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones” (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012). La recuperación de las formas de vida en el *ayllu*⁷ en la cual un elemento clave es la responsabilidad productiva de comuneros y comuneras, la transmisión de los conocimientos en la práctica cotidiana que posibilita la continuidad de los saberes y el vivir bien en la comunidad, enmarcándose además en principios propios de la matriz cultural indígena que antepone “el nosotros” y coloca énfasis en las

prácticas colectivas y de ayuda mutua, fueron también fundamentos de esta propuesta. Los postulados y experiencia “de la Escuela Ayllu de Warisata” fueron tomados por otras experiencias de escuela indígena de Ecuador, Guatemala, México, Perú y Colombia y en la actualidad es una de las bases del Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP) impulsado en Bolivia.

También en Ecuador se desarrollaron escuelas indígenas dirigidas por maestros indígenas. Tenemos como una de las pioneras a las Escuelas Indígenas de Cayambe impulsadas en primer lugar por la lideresa Dolores Cacuango, quien estaba convencida de que el sometimiento de los indígenas en el sistema de haciendas se debía a su analfabetismo y a no hablar el español, proponiendo que la educación fuera bilingüe y una posibilidad para todos. “Así como el Sol alumbró igualito, a todos, hombres o mujeres; así la educación debe alumbrar a todos, sean ricos o pobres, amos o peones⁸” decía. Otra experiencia surgida en 1964, que proponía la alfabetización de la población kichwa fue la de las Escuelas Radiofónicas Populares del Ecuador (ERPE), impulsadas por Monseñor Proaño, obispo de Riobamba. En varias provincias se dieron importantes experiencias, como el Sistema Radiofónico Shuar (SERBISH), que funcionó desde 1972, la Escuelas Indígenas de Simiatug, entre otras.

En Perú, prevaleció por mucho tiempo la negativa de acceso a la educación de las mayorías indígenas. A finales de la década de los treinta, se inician campañas de alfabetización y “culturización indígena”, llevadas a cabo por la Brigadas de culturización creadas en el marco con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941. Este esfuerzo se enmarcaba en una perspectiva civilizatoria, siendo por ejemplo los idiomas indígenas un medio para lograr la castellanización que haría del indígena un nuevo sujeto de la modernidad. Por otra parte,

7 El Ayllu fue la base de la organización social del imperio inca. Es una forma de organización de grupos de familias unidas por vínculos de consanguinidad o afinidad que ocupa un espacio territorial colectivo, en donde se organiza para la producción, desarrollando acciones de apoyo mutuo y recíproco.

8 Instituto Nacional de la meritocracia: Dolores Cacuango una luchadora inexpugnable <http://www.meritocracia.gob.ec/dolores-cacuango-una-luchadora-inexpugnable/>

oponiéndose a esta arremetida civilizatoria, surgió una alternativa conocida como el proyecto educativo indigenista que tiene entre sus principales referentes a Luis Valcárcel, José María Arguedas y José Antonio Encinas quien en el año 1932 pasó un tiempo en la escuela Escuela Ayllu de Warisata dictando algunos cursos. En 1945 el presidente Bustamante impulsó este proyecto educativo nombrando a Luis Valcárcel Ministro de Educación Pública, impulsando en su gestión el desarrollo de los Núcleos Educativos Comunales (NEC) en los cuales, siguiendo el modelo de la Escuela Ayllu de Warisata, los profesores debían ser quechuahablantes, para alfabetizar en su propia lengua, con una propuesta que integraba educación, salud y trabajo para las y los niños y la comunidad. “Los autores del proyecto educativo indigenista compartían la convicción de la absoluta importancia de la alfabetización. Arguedas la consideraba “un don”, que “iluminaba espiritualmente” y “dignificaba” a quien lo poseía” (Contreras, 1996, p. 21).

La lucha por el acceso a la escuela de las poblaciones indígenas, levantó las sospechas de los poderes de turno, que consideraron en riesgo sus privilegios, empezando una férrea oposición a sus iniciativas. En el caso de la escuela Escuela Ayllu de Warisata, se le retiró el apoyo gubernamental y las autoridades desaprobaron su gestión acusando a los docentes de ser comunistas. Por su parte, los gamonales⁹ coaccionaban también a padres y madres de familia buscando convencerlos de que la escolarización significaba la pérdida de autoridad frente a sus hijos o que el Estado se apropiaría de ellos y en otros casos, incluso quemando las escuelas o prohibiéndolas como sucedió a la primera escuela bilingüe en Ecuador que fue clausurada por la Junta Militar en 1963.

Este impulso a la reivindicación del derecho a la educación se da en un contexto de disputa por derechos, a fin de contrarrestar de alguna forma la desposesión que sufría la población indígena de sus territorios. Es relevante atender este contexto pues nos coloca en la perspectiva del conocimiento como clave en la disputa de poder y en el marco de la defensa del territorio y la posibilidad de seguir produciendo y reproduciendo imaginarios y vida en ese espacio. En ese sentido hay que colocar la importancia que en la escuela indígena tiene la producción como eje del proceso educativo, en el marco del sistema de hacienda, que como lo señala Dávalos codifica relaciones de poder con contenidos altamente simbólicos, pero también se presenta como unidad económica y política. Es el eje económico de la república, y es el sustento real del poder político. Es la unión contradictoria y paradójica de mundo andino y del mundo occidental, en el cual la presencia indígena será relevante (Dávalos, 2008).

Estas primeras experiencias se configuran en un campo de disputas de sentido de la vida y de la necesidad de reconocimiento desde la identidad. El manejo del castellano se enmarca en la necesidad de acercarse a ese otro mundo que les arrebató la dignidad y el futuro, para poder defenderse, para decodificar lo que en el caso ecuatoriano se consignaba en los libros de rayas y libros de suplidos¹⁰, en que se anotaban las deudas y los días trabajados por los indígenas en las haciendas. Leer y escribir les permitiría analizar si lo que allí se consignaba era cierto y liberarse de las interminables deudas que se les atribuían. Leer y escribir es un conocimiento que se constituye entonces en un factor fundamental para su protección y de defensa y para la exigencia de sus derechos. Al respecto señala en

9 Gamonal es un peruanismo que empieza a utilizarse en el siglo XIX para referirse al hacendado, dueño de grandes extensiones de tierra, que ejerce el dominio total sobre su territorio y controla no solo la tierra, sino las relaciones sociales y comerciales y ejerce también el poder político en su comarca.

10 “Libros de rayas” y “libros de suplidos” eran la forma de contabilizar que existía en el sistema de haciendas en donde se anotaba los días y se anotaban las deudas y los descuentos que se le hacían a los peones indígenas por las deudas contraídas. Eran usados arbitrariamente por el hacendado que aprovechaba que los indígenas no sabían leer y escribir para aumentar las deudas que se hacían impagables.

entrevista personal Walter Gutiérrez, jefe de la Unidad de Políticas de Interculturalidad, Intraculturalidad y Bilingüismo del MED:

“ (...) entonces el hermano aymara, el hermano quechua sentía la necesidad de leer, de interpretar, por eso instala las escuelas clandestinas, por un lado, primero para interpretar lo que decía, y así muchos de manera autodidacta se enseñaban a leer. Y en 1930 Avelino Siñany y Elizardo Pérez, crean la Escuela Ayllu de Warisata” .

Las experiencias de escuela indígena fueron interrumpidas a partir de los años 50, dándose en los tres países un impulso a los proyectos de integración nacional promovidos por organismos internacionales y adoptados por los Estados, que respondían al “problema del indio” mediante la educación castellana, convirtiéndose esta en la principal vía de integración de las poblaciones indígenas al gran proyecto nacional en cada uno de los países. Se plantea el supuesto de que su integración y alfabetización posibilitarían una mayor inserción de estos en el sistema económico mundial. Dichos proyectos tenían como idea subyacente sacar de la “ignorancia” al indígena, civilizarlo, liberarlo de sus tradiciones y creencias, castellanizarlo, lo cual los llevaría al desarrollo y a la modernización de la sociedad, ideas que ya se habían implantado en los padres y madres de familia de diferentes pueblos que en muchos lugares se oponían a la escuela indígena y a la educación en sus propios idiomas, pues consideraban que retrasaba el aprendizaje del castellano y por tanto los alejaba del progreso.

Este punto es clave por las implicancias que tiene para los procesos educativos en los diferentes países, pues impuso en los imaginarios una forma de entender la

vida, la comunidad, el desarrollo y el conocimiento, que colisionaba con las propias cosmovisiones, sistemas de aprendizaje, valoración de sus saberes, asumiendo no sin conflicto el episteme moderno que conlleva la desacreditación de los conocimientos de los pueblos, exigiéndoles un desaprendizaje de sus idiomas, de sus culturas y por tanto de sus conocimientos ancestrales. Los indígenas enfrentan una suerte de derrota epistémica, con serias consecuencias para la identidad, valoración y autovaloración de los pueblos indígenas hasta la actualidad, pues van asumiendo los argumentos del proyecto civilizatorio; considerándose “no civilizados”, subdesarrollados.

Por otro lado, se impuso una estrategia educativa que coloca la escuela como eje, encerrando al estudiantado en un espacio delimitado, donde el profesorado tiene el control del proceso, en general sin la intervención de la comunidad. Se rompía de esta manera la continuidad de una forma de construcción de conocimiento que parte de la práctica cotidiana de los pueblos y que tiene sus propias formas, como lo señala en entrevista personal Gladis Vila presidenta de la Organización Nacional de Mujeres Indígenas de Perú (ONAMIAP):

“ La oralidad es fundamental. Mi abuela la forma como me ha educado, como me ha transmitido principio, ha sido a través de cuentos. Todas las noches antes de acostarse nos contaba los diversos cuentos. En cambio ya mi mamá decía lea, aprende, estudia, el aprendizaje se hace viendo, escuchando, haciendo” .

El rol jugado por la escuela en el proyecto homogenizador que necesita la negación de los conocimientos indígenas, puede visualizarse en la investigación de Patricia Ames la cual reseña una canción que recogió en una

escuela de la comunidad de Llaquepata en Cusco (Perú) y que era cantada por niñas y niños de primer, segundo y tercer grado. Esta canción ejemplifica cómo se construye el sujeto moderno que pretende la escuela, que va inculcándole un modelo aspiracional y representaciones sociales que lo alejan de su identidad y cultura:

***“ Indiecito de la puna
Antes eras ignorante
Ahora ya sabes leer y escribir
Indiecito de la puna
Mucho debes estudiar
Para así ser profesional”
(Ames, 2002, p. 356).***

En este contexto, es evidente que el divorcio entre los conocimientos de los pueblos indígenas y los conocimientos modernos se acentúa, impactando en las nuevas generaciones, construyendo modelos y subjetividades que implican la ruptura del tejido en donde se construyen los sentidos de vida de las comunidades. Frente a ello surge en Ecuador y Bolivia con gran fuerza y con más debilidad en el Perú, un nuevo sujeto político que reclama y demanda precisamente el reconocimiento de su diversidad cultural y de su ciudadanía, un movimiento de pueblos indígenas que empieza a autoafirmarse identitariamente, a visibilizarse, a recuperar su sentido colectivo reivindicando un nuevo modelo educativo que incorpore los conocimientos e idiomas indígenas en los currículos, no solo como una vía para la castellanización, sino para nutrirse de sus propios contenidos. Esto se da en un momento en el que para los pueblos indígenas las promesas de progreso contenidas en las narrativas del proyecto homogenizador les habían significado en realidad mayor exclusión y pobreza material y espiritual, pérdida de su identidad, de sus idiomas y de sus conocimientos ancestrales.

Las organizaciones indígenas exigen ahora con mayor resonancia la implementación y desarrollo de un sistema educativo que sea bilingüe e intercultural, que recupere e incluya los conocimientos, las cosmovisiones indígenas y las formas propias de educación que existen en los pueblos. Hay que señalar que esta reivindicación surgida de los mismos pueblos dio pie a que se desarrollara una tendencia que vincula lo intercultural como un asunto exclusivo de los pueblos indígenas, quienes debían aprender a relacionarse con otras culturas, lo cual pese a las nuevas políticas y a la intención de transversalizar la interculturalidad en todo el sistema educativo, no ha logrado cambiar totalmente. La exigencia de interculturalidad, constituye un campo de disputa de poder desde los pueblos indígenas que exigen la ruptura de la escuela con el patrón epistemológico de la modernidad, planteando el reconocimiento de los diversos saberes e igual valoración de los mismos, demandando por tanto el reconocimiento de la diversidad epistemológica que existe en los países, y poniendo en cuestión el conocimiento científico como verdad universal y absoluta.

En el caso boliviano en el campo educativo se incorpora también como clave la interculturalidad, lo cual implica la revalorización de las propias culturas, que tienen que ocupar un rol central en el proceso educativo con la finalidad de fortalecer las identidades individuales y colectivas. De este modo, se busca que los conocimientos producidos en los diferentes pueblos puedan luego ser compartidos con otras culturas, dando paso así a relaciones verdaderamente interculturales, en las cuales no exista una valoración diferenciada sobre los conocimientos, procurando que desde esa horizontalidad se creen puentes epistemológicos entre la ciencia moderna y la ciencia que surge de los pueblos indígenas. No se trata entonces de un volver a la cultura propia para cerrarse, sino para abrirse en condiciones diferentes, sin jerarquizaciones.

b) Ecuador. Modelo de Educación Intercultural Bilingüe

Las diferentes experiencias de educación bilingüe intercultural que se desarrollaron en el país, algunas de las cuales hemos citado líneas arriba, fueron fundamentales para que, en enero de 1982, mediante el acuerdo Ministerial 000529, se oficialice la educación bilingüe bicultural en los colegios primarios y secundarios de mayoría de población indígena. Un año después, en 1983 se aprobó la reforma constitucional del artículo 27, según la cual en las zonas en donde predomine la población indígena, el idioma principal utilizado en los sistemas educativos sea el kichwa u otro idioma indígena predominante en dicho espacio, y que el castellano sea el idioma de relación intercultural. En ambas reformas, el énfasis estuvo puesto en el uso de los idiomas y no necesariamente en la incorporación de los conocimientos indígenas en el currículo educativo.

En el año 1988 la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) presentó al gobierno nacional una propuesta de educación intercultural que marcaría la pauta de los cambios ocurridos posteriormente. Así, tenemos que fue reformado el Reglamento General de la Ley de Educación y se institucionalizó la educación intercultural bilingüe, con la creación de la Dirección Nacional de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (DINEIB). Esta entidad tenía entre sus funciones elaborar nuevos currículos pertinentes culturalmente, apropiados para las modalidades de educación bilingüe, acordes con las necesidades de los pueblos indígenas, elaborar materiales didácticos adecuados, planificar y

dirigir la educación bilingüe e intercultural en coordinación con las organizaciones de las nacionalidades indígenas del Ecuador. La CONAIE jugó un rol central en los procesos, mediante un convenio firmado en 1989 con el Ministerio de Educación, en el marco del cual se desarrollaron investigaciones lingüísticas y materiales didácticos para alfabetización y post alfabetización. Esto es importante porque es una de las primeras experiencias de implementación de una política pública en que intervienen activamente los sujetos de la política y sus propuestas son asumidas por el sector.

En 1993, el Ministerio de Educación oficializó el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y el currículo para la educación básica, documento que se plantea como objetivos: "Contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas tomando en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales; recuperar y fortalecer el uso de las distintas lenguas indígenas en todos los ámbitos de la ciencia y la cultural y difundir el modelo tanto en la población indígena como entre la de habla hispana" (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

En esta etapa adquiere protagonismo también la DINEIB, gracias a cuyo impulso se elaboraron materiales educativos que recuperaban los conocimientos de los pueblos indígenas. Es el caso de los materiales de etnomatemática que recupera las *taptanas*, piedra de cálculo utilizada por el pueblo cañaris antes del incario que se adapta a

las diferentes nacionalidades o la reproducción del ábaco shuar que se desarrolla a partir del pensamiento bidireccional del espacio, propio del pueblo shuar¹¹.

Hay que mencionar también que la Constitución de 1998 reconoció el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Art. 69) considerando también el acceso a la educación de calidad y el desarrollo de un sistema de educación intercultural bilingüe (artículo 84, numeral 11). Por su parte, la Constitución del 2008 mantuvo el sistema de educación intercultural bilingüe planteándose en el artículo 57 del Capítulo cuarto, referido a Derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades: “Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje”. En el artículo 343 del TÍTULO VII Capítulo primero, referido al Régimen del Buen Vivir, se señala que: “El sistema nacional de educación tendrá como finalidad el desarrollo de capacidades y potencialidades individuales y colectivas de la población, que posibiliten el aprendizaje y la generación y utilización de conocimientos, técnicas, saberes, artes y cultura. El sistema tendrá como centro al sujeto que aprende, y funcionará de manera flexible y dinámica, incluyente, eficaz y eficiente”.

El sistema nacional de educación logra integrar una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. Asimismo, en el artículo 347, numeral 9 señala que el Estado debe: “Garantizar el sistema de educación intercultural

bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de los pueblos y nacionalidades”.

Si bien en sus inicios el MOSEIB se había mantenido con la participación directa de la CONAIE en la DINEIB, el año 2010 el gobierno dio por concluido el convenio que mantenía con esta organización desde 1989. Esto ocurrió en un momento caracterizado por las tensiones entre el gobierno y las organizaciones indígenas nacionales, poniéndose en cuestión también la forma como se estaba trabajando desde la DINEIB. Al respecto Freddy Peñafiel¹² Viceministro de Educación señala en entrevista personal:

“ En la década del 80 se constituye una Dirección de Educación Intercultural Bilingüe dentro del Ministerio de Educación, pero eran feudos separados; ese era un problema grave del Ministerio con todas sus áreas, por ejemplo, la Dirección de Educación para Adultos era un feudo, ellos solitos aprobaban currículos, administraban escuelas, contrataban profesionales y graduaban, lo mismo hacía EIB [la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe], eran procesos aislados. Además, como país no tuvimos estándares” .

11 Este material fue diseñado por Fernando Yáñez a partir de una investigación sobre el pensamiento matemático de los indígenas amazónicos.

12 Ministro de Educación de Ecuador, nombrado el 2 de diciembre de 2016.

Posteriormente, en marzo del 2011, se emite la Ley Orgánica de Educación Intercultural que contempla el Título IV sobre la Educación Intercultural Bilingüe y garantiza la vigencia del MOSEIB planteando lineamientos sobre cómo funcionará el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Justamente, en su artículo primero, la Ley señala que la educación ecuatoriana está inscrita en el “el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”. Entre sus principios destaca la interculturalidad y plurinacionalidad que: “garantizan a los actores del Sistema el conocimiento, el reconocimiento, el respeto, la valoración, la recreación de las diferentes nacionalidades, culturas y pueblos que conforman el Ecuador y el mundo; así como sus saberes ancestrales, propugnando la unidad en la diversidad, propiciando el diálogo intercultural e intracultural y propendiendo a la valoración de las formas y usos de las diferentes culturas que sean consonantes con los derechos humanos” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, Art. 2).

En este mismo sentido, la Ley Orgánica de Educación Intercultural señala que el diseño curricular debe considerar siempre la visión de un estado plurinacional e intercultural, debiendo el currículo adaptarse a las especificidades culturales que existan en las zonas y en las instituciones educativas. Plantea también la cuestión lingüística señalando que la educación se realizará en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades. Aquí vale mencionar que, aunque se señala que la interculturalidad es uno de los principios que orienta toda la educación ecuatoriana, en el capítulo quinto referido a la estructura del sistema nacional de educación señala que el sistema de Educación Intercultural Bilingüe rige para los pueblos indígenas.

Según la citada ley (Art. 88) la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe es la entidad especializada que se encargará del desarrollo de los conocimientos,

ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y las lenguas de relación intercultural, es una entidad desconcentrada administrativa, técnica y financieramente. De otro lado, en su artículo 90, la ley se plantea la creación del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales, que tiene entre sus funciones: a. Investigar, sistematizar, registrar y difundir, por todos los medios, las ciencias, los saberes, los conocimientos relativos a temas de interculturalidad, plurinacionalidad, identidad, historia, cultura, economía comunitaria, gobierno comunitario y demás ciencias del saber ancestral con el objeto de desarrollar la interculturalidad y plurinacionalidad; b. Investigar, sistematizar y llevar el registro lingüístico de los idiomas ancestrales de la República del Ecuador; c. Referenciar los procesos de saberes y conocimientos tradicionales para su legitimación y registro de patentes, entre otras funciones.

El MOSEIB ha incluido como ejes del modelo lo referido a la *allpa mama* y *la pacha mama* (naturaleza y universo) siendo la construcción del Buen Vivir o *sumak kawsay*, el enfoque que guía el proceso educativo. El modelo ha desarrollado ampliamente sus valores, sus fines y sus bases curriculares y estrategias pedagógicas, proponiéndose el diseño de currículos por cada nacionalidad y aportar al desarrollo de los conocimientos, tecnologías y prácticas socio-culturales y sistemas cosmovisionales de los pueblos indígenas en sus propios idiomas, etc. En el desarrollo del modelo participan la comunidad, los sabios y sabias, el profesorado y se hace un seguimiento desde el propio Ministerio para analizar los avances y las deficiencias que persisten para generar los cambios.

Sin embargo, aún queda camino por recorrer para que esto se haga una realidad más allá de las buenas intenciones y se interioricen realmente los valores y principios que postulan los pueblos indígenas. Un pequeño indicador es lo señalado sobre el desarrollo

de las bases curriculares del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) donde el título referido al cosmos afirma claramente que: “la educación intercultural bilingüe supera las visiones teocéntricas y antropocéntricas y se proyecta a una visión cósmica, es decir una forma de concebir el mundo en el cual todo se expresa en relaciones de vida, considerándose a la naturaleza, a la Pacha como seres vivos, siendo los pueblos indígenas parte de la naturaleza”, pero por otro lado afirma que: “para el proceso educativo debe tomar como referencia: la comprensión de las relaciones entre los seres vivos y la naturaleza” (Ecuador M. d., 2013, pág. 41). Con ello se replantea nuevamente el discurso de la modernidad, para el cual la naturaleza es un recurso para utilizar y aprovechar, no un ser vivo.

Al respecto, el Viceministro de Educación menciona en entrevista personal los avances que se han dado en la política educativa ecuatoriana con la creación del MOSEIB, y los cambios a nivel del currículo:

“ Ahora los niños de EIB [Educación Intercultural Bilingüe] tienen todas las asignaturas nacionales, los estándares son los mismos, solo que en EIB está el añadido de los saberes ancestrales y la contextualización, pero para poder graduarse dan el mismo examen nacional, precisamente para evitar estos currículos de primer y segundo nivel. Eso sí, te hablo del currículo 2010, la ley nos manda revisar el currículo cada 4 años así que ahora el nuevo currículo se

encuentra vigente a partir de 2016. Sin embargo hay que señalar que el reto mayor está en interculturalizar toda la educación y que los conocimientos indígenas logren permear el currículo nacional y ser parte del diseño curricular en todas sus aéreas, contando con los recursos para la implementación”.

Finalmente hay que mencionar que el Buen Vivir, ha sido incorporado en los ejes educativos e incluso hay una dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir. Por otra parte el Ministerio de Educación impulsa el proyecto “Escuelas del Buen Vivir”, para poner en práctica los principios del Plan Nacional del Buen Vivir, en el cual se plantea como desafío el proceso de construcción de un Estado plurinacional e intercultural, debiendo “destacarse el reconocimiento de la interculturalidad y la participación para una nueva democracia; la garantía de los derechos territoriales de comunas, pueblos y nacionalidades; el rediseño de la institucionalidad pública para avanzar hacia la construcción del Estado plurinacional; y la eliminación de la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).

C)

Bolivia. El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP)

El modelo educativo actual en Bolivia, surge y se desarrolla como parte de los procesos de cambio sociales y políticos vividos en el país desde fines de los 90, que llevan a la presidencia a Evo Morales y tienen como eje orientador la apuesta por la descolonización de la sociedad boliviana y el reconocimiento de la pluriculturalidad del país. En este marco, resulta fundamental cambiar un modelo educativo que históricamente privilegió la castellanización y validó una cultura hegemónica con la subsiguiente pérdida de los conocimientos propios, pues la imposición del discurso de la modernidad y su proyecto civilizatorio legitimaba la consideración del indígena como un ser marginado y sin conocimientos. Tal posición se expresaba claramente en Capítulo XI De la educación fundamental campesina, del Código de la Educación Boliviana de 1950, el cual señala que: “la acción alfabetizadora se hará, en las zonas donde predominen las lenguas vernáculas, utilizando, el idioma nativo como vehículo para el inmediato aprendizaje del castellano, como factor necesario de integración lingüística nacional. Para este efecto se adoptarán alfabetos fonéticos que guarden la mayor semejanza posible con el alfabeto del idioma castellano (Art. 115)”. Asimismo, según el artículo 118 el Estado debía dedicarse preferentemente a la educación fundamental campesina que comprende a la mayoría del pueblo boliviano, privada hasta hoy de los beneficios de la enseñanza, marginada de la técnica, de la economía

monetaria y del ejercicio efectivo de sus derechos políticos. Por lo que se propone, en el artículo 120, los siguientes objetivos

1. Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida, con relación a su alimentación, higiene y salud, vivienda, vestuario y conducta personal y social.
2. Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos básicos del aprendizaje: la lectura, la escritura y la aritmética.
3. Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario, ejercitándolo en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales.

Este código expresa la visión que se tenía desde el gobierno y del sector educación de las mayorías indígenas, a las cuales incluso pese a su experiencia como agricultores con conocimientos propios había que “enseñarles a ser un buen trabajador agropecuario”.

A inicios de la década del 90 se inició un importante proceso de reforma educativa, siendo convocados profesionales de diferentes sectores, líderes de organizaciones indígenas, así como madres y padres de familia. La reforma permitió desarrollar profundas reflexiones respecto a las demandas educativas de la

población, sistematizándose las diversas experiencias exitosas e innovadoras desarrolladas en el país por diferentes instituciones y el propio Ministerio. Vale mencionar que en el período precedente la escuela rural había sufrido los embates de la crisis de la deuda externa y que afectó profundamente a las comunidades que exigían se garantizara su derecho a educación gratuita, de calidad y acorde con la diversidad cultural presente. Esta situación generó, además, que la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTB) desarrollase su propia propuesta educativa, la cual además se dio en un marco de movilizaciones indígenas en defensa de sus territorios y que culminaron por ese período con la firma del Convenio 169 de la OIT sobre la libre autodeterminación de los pueblos.

El proceso de reforma educativa impulsó así un cambio integral del sistema educativo hasta entonces vigente. Como mencionan López y Murillo las principales nociones en que se basa la reforma fueron dadas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual planteaba un proceso educativo sustentado en el idioma de quien se educa, el desarrollo de metodologías para la enseñanza del castellano como segunda lengua y el rol de las organizaciones indígenas que participaban en el programa (López y Murillo, 2006, p. 5). En ese marco se promulga en 1995 la Ley de Reforma Educativa N°1565 que reconoce que la educación es “intercultural y bilingüe porque asume la heterogeneidad socio cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres”. Y se propone construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna.

Propone también la participación social como un elemento clave para el nuevo sistema educativo, creándose juntas distritales, el Consejo Nacional de Educación y para responder a la pluriculturalidad del país, se impulsan los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS). Este proceso significó un punto de quiebre en el modelo educativo boliviano, sentando las bases de lo que se plantearía luego como la descolonización del país, pues ofrece la posibilidad de que los idiomas indígenas, negados por el proyecto civilizatorio moderno, sean valorados y considerados vehículos de conocimiento, abriéndose a las propuestas de los pueblos indígenas que participan activamente en los cambios y en la transformación curricular.

Pese a los avances conseguidos gracias a la reforma de ese entonces, persistían condiciones como la discriminación del funcionariado hacia los pueblos indígenas o la negativa de los propios maestros de aceptar los procesos y la participación de las comunidades, subyaciendo en el fondo el temor a perder el poder que su estatus les otorgaba frente a una población que se consideraba subalterna. La Constitución de 2009 les otorga un nuevo marco para impulsar los cambios de sentido que se requerían para hacer posible una educación intercultural como un elemento fundamental para el proceso de descolonización y de romper con los obstáculos que no posibilitaban una implementación integral de una educación intercultural bilingüe. En la nueva Constitución, Bolivia se constituye como un estado soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomía (Art. 1), donde la educación se define como una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo (Art 78). Este punto marca una diferencia en relación con otros países de la región donde la interculturalidad es también mencionada en la Constitución, ya que plantea la necesidad de interculturalizar la educación superior, propuesta

fundamental, pues es en la formación profesional superior en donde se ha insertado y ha echado raíces el episteme moderno, con el consiguiente desprecio social de los profesionales que salen de las universidades, imbuidos del pensamiento científico y de verdades universales, a los que conforman ese otro subalterno: los pueblos indígenas.

Por otra parte, dado este marco constitucional se promulga el 20 de diciembre del 2010 la Nueva Ley N° 070 “Ley de educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez” que en su artículo 5, señala entre sus objetivos:

- Desarrollar la formación integral de las personas y el fortalecimiento de la conciencia social crítica de la vida y en la vida para Vivir Bien, que vincule la teoría con la práctica productiva. La educación estará orientada a la formación individual y colectiva, sin discriminación alguna, desarrollando potencialidades y capacidades físicas, intelectuales, afectivas, culturales, artísticas, deportivas, creativas e innovadoras, con vocación de servicio a la sociedad y al Estado Plurinacional.
- Consolidar el Sistema Educativo Plurinacional con la directa participación de madres y padres de familia, de las organizaciones sociales, sindicales y populares, instituciones, naciones y pueblos indígenas originarios, campesinos, afrobolivianos y comunidades interculturales en la formulación de políticas educativas, planificación, organización, seguimiento y evaluación del proceso educativo, velando por su calidad.

De otro lado, en su artículo 70, dicha Ley plantea el currículo regionalizado que ofrece las posibilidades de que los currículos se adapten a las realidades socioculturales y lingüísticas. Asimismo, en su artículo 88, se plantea la creación del Instituto Plurinacional de Estu-

dio de Lenguas y Culturas, “que desarrollará procesos de investigación lingüística y cultural y creará los institutos de lenguas y culturas por cada nación o pueblo indígena originario campesino para la normalización, investigación y desarrollo de sus lenguas y culturas”.

En este marco constitucional y legal se desarrolla una nueva propuesta educativa que se dirige a deshacerse totalmente del modelo educativo colonial, de la educación bancaria y que toma como base los postulados de la Escuela Ayllu de Warisata, de la educación popular y los conocimientos de los pueblos originarios proponiendo un nuevo modelo: El Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo (MESCP). Expone también un nuevo currículo que acompañe y nutra el proceso descolonizador, postulado fundamental del proyecto político boliviano.

Entre sus propuestas, este camino pedagógico plantea recuperar otras formas de educación que no se sostengan en las cuatro paredes del aula, pues terminan aislando al estudiantado de su contexto social y cultural. Se propone también recuperar otras formas de educación como la que se da en los pueblos indígenas, que no se centran en la escritura, sino en la propia práctica social y que se da en otros espacios de aprendizaje. Aquí el fundamento está en el aprendizaje comunitario, en cuyo núcleo se encuentra la comunidad. Otro de los fundamentos del currículo es el pluralismo epistemológico que plantea que hay una diversidad de conocimientos, y formas de construirlos, partiendo algunos de las propias prácticas, realidades y pensamientos de los pueblos, que ninguno es superior al otro, sino que son la expresión de la pluralidad que existe en el país. Esa también es la perspectiva de la descolonización, valorar los diversos conocimientos e incorporarlos en los procesos educativos en todos los niveles. Otro de los fundamentos del currículo boliviano es el

Vivir Bien o *suma qamaña*, que señala: “la búsqueda de una relación armónica con la Madre Tierra, donde el ser humano viva la experiencia de ser parte de ella, lo que implica una nueva conciencia de interdependencia, complementariedad y relacionalidad

con el entorno” (Bolivia, “Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Estado Plurinacional de Bolivia”, 2014). Estos fundamentos son trabajados en la formación del profesorado como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro Problemizador: Fundamentos del Currículo

FUNDAMENTO	PREGUNTAS PROBLEMATIZADORAS	TEMAS ORDENADORES	CONTENIDOS TEÓRICOS	LECTURAS
Epistemológico	¿Qué saberes, conocimientos y prácticas indígenas hemos utilizado en nuestra vida cotidiana y cómo las hemos aprendido?	Articulado al capitalismo Articulado a la colonialidad Articulado a la autonomía política	Conocimiento científico moderno hegemónico	Illescas, José. Acerca de algunas breves consideraciones
Filosófico (Vivir Bien)	¿Qué alimentos consumimos? ¿Cómo se producen los alimentos que consumimos? Tomando en cuenta la forma de su producción, ¿los alimentos que consumimos permiten una mejor convivencia con el entorno?	Soberanía Alimentaria	Armonía con la naturaleza Conciencia holística Círculo natural de la vida	Fernando Huanacuni. Vivir Bien / Buen Vivir Franz Hinkelamert. Hacia una Economía para la Vida

Fuente: Manual de Orientación para la facilitadora o el facilitador del PROFOCOM. Documento de Trabajo

En la estructura curricular de este nuevo modelo educativo se plantean cuatro campos de saberes que se dirigen a romper la fragmentación con que se desarrollaban los aprendizajes, buscando establecer vínculos entre los distintos conocimientos. Así tenemos los campos:

- Vida, Tierra y Territorio: que se dirige a la recuperación de sentido de la vida, la relación armónica con la naturaleza, contraponiéndose esta perspectiva a la concepción de apropiación de la naturaleza como fuente solo de recursos.
- Ciencia, tecnología y producción: orientada a que se desarrollen y potencien las tecnologías, a partir de los usos y demandas de la realidad boliviana, de modo que se pueda ir generando la liberación de la dependencia económica.
- Comunidad y Sociedad: se dirige a la recuperación de la vida comunitaria, de los valores de los pueblos y contrarrestar la violencia y la tendencia individualista que gana espacio en la sociedad.
- Conocimientos, Cosmos y Pensamiento, en el que se expresan las diferentes cosmovisiones, las filosofías, espiritualidad la visión e interpretación del mundo de las diferentes culturas. Contribuye a la descolonización al acercar las diferentes cosmovisiones de los pueblos.

Cabe mencionar que, así como existen esfuerzos por preparar al profesorado en los fundamentos y campos del currículo, también los hay en lo correspondiente al diseño curricular, por lo que se han diseñado los objetivos, ejes y estrategias metodológicas coherentes con el desarrollo de los aprendizajes en los diferentes niveles. Tenemos así por ejemplo que en el programa de estudio de primero a sexto año de escolaridad para

la educación secundaria comunitaria productiva, en el campo de saberes y conocimientos, se incorpora al currículo el área Valores, Espiritualidad y Religiones para el Primer año de Educación Secundaria Comunitaria Productiva Primera Fase (1º y 2º bimestre) dando cuenta del esfuerzo que se está haciendo desde el Ministerio por interculturalizar realmente el proceso educativo incorporando los conocimientos y saberes de las diferentes culturas.

d) Perú. Hacia una educación bilingüe intercultural de calidad

En Perú el camino hacia el reconocimiento de los saberes y de la diversidad cultural presenta obstáculos similares a los encontrados en Ecuador y Bolivia, suscitándose también una disputa epistemológica en relación con los conocimientos y sus diversas formas de construcción y sus valoraciones, que son la expresión de los marcos interpretativos impuestos en la sociedad por quienes tienen un mayor poder para legitimar sus visiones del mundo. En un país atravesado por las desigualdades y brechas étnicas, durante los años 70 se produjeron una serie de reformas que impactaron profundamente en el poder político y en la dignificación del campesinado mayoritariamente indígena. De este modo, el gobierno del General Velasco inició en 1972, la institucionalización de la educación bilingüe aprobando con la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB). Se promulgó también la Ley General de Educación (Decreto Ley 19326) que en su artículo 12 estipula que “la educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vínculo de educación”. Esta Ley es clara en afirmar que no se trata de imponer a la población indígena campesina una cultura, sino que se deberá revalorizar la pluriculturalidad del país.

En dicho contexto de cambios políticos, el año 1975 fue promulgada la Ley 21156 que reconoció el bilingüismo en el Perú y estableció el quechua como lengua oficial, señalando que a partir de 1976 la enseñanza del quechua sería obligatoria en todos los niveles de educación del país. Esta oficialización implicaba además que todos los trámites se hicieran en ese idioma y que se publicaran textos, diccionarios y otros documentos que posibilitaran el cumplimiento de la norma. Si bien esta reforma sentó las bases de la futura política intercultural en el Perú, no se produjeron grandes avances en su implementación, ni siquiera en lo referido a la educación para los pueblos indígenas. En la década de los 80 Perú se encontró frente a un nuevo escenario político en el cual ya se habían dejado de lado las reformas y los sentidos de cambio de sociedad en que se enmarcó la Ley de 1972, en la cual se señalaba además que el fin de la educación era terminar con las desigualdades y la pobreza en el país. En 1989, se estableció una nueva política de educación bilingüe, a la que se agregó el término intercultural, y se creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) para ejecutar la política. Señala Madeleine Zúñiga (2002) que: “Lo novedoso de la política de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de 1989 es que, paralelamente a la asunción de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país ‘unido en la diversidad’. Así, uno de los objetivos formulados para la EBI es ‘coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad’” (Zúñiga, 2002, p. 320).

Es importante señalar que el hecho de que se empezara a asumir la diversidad cultural en el país fue posible gracias a las exigencias de las organizaciones indígenas, sobre todo amazónicas, que habían venido fortaleciéndose durante estas décadas, formando asociaciones nacionales, como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) y la Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (CONAP) en las que confluían varias federaciones de pueblos. Hay que mencionar que fue AIDSESP la organización que empezó, con el apoyo de la cooperación internacional y el fuerte compromiso de los mismos pueblos, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que se inició en 1988 mediante convenio de cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Regional de Educación Loreto, el Instituto Superior Pedagógico Loreto y AIDSESP. Esta es una experiencia pionera para la educación intercultural y para la recuperación de los conocimientos indígenas que incorpora sus propias formas educativas en el proceso. Lucy Trapnell al analizar esta experiencia y los aportes que a partir de su implementación se fueron desarrollando menciona que:

“ Una propuesta educativa indígena necesariamente debe considerar niveles de articulación entre la escuela y los procesos educativos que se realizan fuera de ella... Desde esta perspectiva, el maestro enriquece su trabajo con los conocimientos, métodos y sistemas de evaluación propios de su pueblo, a la vez que desarrolla una estrategia orientada a revitalizar el papel que venían asumiendo los diferentes agentes de la educación indígena y que se ha visto sumamente debilitado en algunas comunidades y/o regiones debido,

entre otros factores, a la presencia de la escuela”.

(Trapnell, 1996, p. 165)

En 1991 fue promulgada una nueva Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe para el quinquenio 1991-1995, en la cual se invitaba a colaborar a las organizaciones indígenas que plantearon temas para la diversificación curricular. Se empieza a utilizar la denominación intercultural, abarcando no solo a los pueblos indígenas, sino que extendiéndola al resto de la población peruana. Sin embargo, la implementación de la política sigue dándose solo en el sector rural, específicamente para pueblos indígenas y únicamente para el nivel primaria. En 1993 la nueva Constitución, que sigue vigente hasta hoy, señala que el Estado: “garantiza la erradicación del analfabetismo (...) fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país” y “promueve la integración nacional” (Art. 17). Durante los años subsiguientes, en el Gobierno de Fujimori, no se tuvo mucha voluntad política para impulsar la educación bilingüe e intercultural. Es con la vuelta a la democracia que se crea la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) que adquiere cierto dinamismo y se constituye el Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural, la cual es una instancia de consulta técnica conformada por expertos y profesionales indígenas y no indígenas.

En el 2002 fue aprobada la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación Bilingüe cuyos objetivos incluyen: “Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes, conocimientos, valores y prácticas de los pueblos y comunidades indígenas y afroperuanos y su relación con saberes, provenientes de otros horizontes, a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural” (Art. 3.3) y entre sus lineamientos señala también que la interculturalidad es un principio rector del sistema educativo peruano y que la educación de todos los peruanos en los diferentes niveles debería ser intercultural. El año siguiente, en julio del 2003, se promulgó la Ley General de Educación, la cual en su artículo 8 señala que “la interculturalidad,

que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”.

En el artículo 20 de la Ley señala que la educación bilingüe intercultural se ofrece en todo el sistema educativo. Los lineamientos de Política de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR) plantean entre sus funciones, “desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional, en coordinación con las direcciones nacionales y oficinas del Ministerio de Educación e instancias de gestión educativa descentralizadas”.

En el año 2011, la DIGEIBIR desarrolla una propuesta para la diversificación curricular que plantea que para implementar la educación intercultural se requiere renovar acciones pedagógicas, impulsando aquellas que promuevan la inclusión de los saberes, conocimientos y prácticas de los diferentes pueblos. Como parte de los criterios pedagógicos para trabajar el enfoque intercultural señala que dentro de los “los conocimientos, saberes y prácticas locales, se consideran los conceptos, sistemas de clasificación, métodos de enseñanza y de comunicación propia; también los componentes simbólicos como la cosmovisión, la temporalidad, el espacio y el medio ambiente, la oralidad, la religión, las fiestas; formas de organización social, prácticas de cuidado de la naturaleza, la territorialidad, la medicina, la matemática, la arquitectura, el trabajo productivo y la tecnología” (Ministerio de Educación, 2014).

En uno de los ejes de la diversificación curricular que es la diversidad cultural y lingüística, la Ley propone “fortalecer y hacer interactuar los saberes, conocimientos y tecnologías”. Como podemos apreciar en estas propuestas no se trata de cerrarse sobre sí mismos, sino de abrirse también a otros conocimientos sin que ello signifique la asimilación, sino más bien la asunción de las diversas epistemes que pueden convivir y articularse.

Finalmente, en Perú hay que destacar la propuesta pedagógica EIB llamada “Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad” que fue aprobada y publicada el 2013. Este es un importante documento que da cuenta de las reflexiones, propuestas y avances que ha tenido la propuesta educativa intercultural en Perú. Para el desarrollo de esta propuesta se realizaron consultas a docentes, funcionariado, especialistas, líderes y lideresas y representantes de organizaciones indígenas. Fue también un proceso que involucró a niños y niñas que dieron su opinión sobre el tipo de escuela de educación bilingüe e intercultural que querían.

Un punto clave, es el desafío que ha sido planteando tanto para la educación intercultural cuanto para la educación intercultural bilingüe: tienen que contribuir a eliminar las asimetrías de poder y las inequidades que persisten en el país. Esto es interesante porque coloca nuevamente la educación intercultural en el campo de la disputa política, de la disputa de poderes, aportando a evidenciar que existen brechas de inequidad entre pueblos indígenas y no indígenas que pueden ser cerradas por una educación con pertinencia cultural.

Por otra parte, la propuesta incorpora como uno de sus enfoques fundamentales para los pueblos indígenas los ejes “buen vivir, tierra y territorio”, presentándolos como puntos centrales en la reproducción de sus vidas y sus conocimientos así como base de su identidad colectiva. En la propuesta se encuentran también recomendaciones para el trabajo pedagógico en cada una de las aéreas que se trabajan, tanto en educación primaria y secundaria. Así por ejemplo, en relación al área de comunicación se expone que el desarrollo de la oralidad es fundamental; en el área de matemáticas plantea desarrollar los procesos educativos basándose en los conocimientos matemáticos que existen en los propios pueblos y que responden a sus realidades; mientras que en el área personal-social hay que recuperar los testimonios, las narraciones y las historias de las comunidades y de los pueblos, lo cual garantizará que se mantenga la memoria colectiva en las nuevas generaciones, aportando a preservar la identidad de los pueblos originarios.

Capítulo III

Prácticas relevantes de
incorporación y diálogo
con los conocimientos
indígenas en las políticas
educativas

Tomando en cuenta lo referido a la noción de ‘buenas practicas’ o prácticas relevantes en el diálogo e incorporación de los conocimientos indígenas en el proceso educativo y en las políticas de educación nacional, destacamos cuatro prácticas relevantes en los países de estudio. Tanto la producción de currículos regionalizados por pueblo originario en Bolivia, como las *mingas*¹³ de las escuelas en Ecuador, los *tinkuys*¹⁴ escolares en Perú y la construcción de calendarios escolares comunitarios en los tres países, evidencian procesos que producen resultados destacados. En tal sentido, constituyen prácticas relevantes que evidencian la interacción entre la escuela y la comunidad, reconociendo en mayor o menor medida que las y los estudiantes son ‘portadores’ de una cultura y permitiendo la participación de los distintos actores del proceso educativo, así como el aprendizaje inclusivo de estudiantes indígenas y no-indígenas.

13 La palabra “minga” o *mink’a*, de origen quechua, podría traducirse como “trabajo colectivo” hecho en favor de la comunidad”. Refiere entonces a una tradición pre hispánica de trabajo comunitario o colectivo voluntario con fines de utilidad social o de carácter recíproco, actualmente vigente en varios países latinoamericanos, por ejemplo, Perú, Ecuador o Bolivia.

14 “Tinkuy” es también una palabra de origen quechua que puede traducirse como “encontrarse” o “juntarse con un propósito común”. Alude a una práctica propia del Tahuantinsuyo pues cuando el inca o las autoridades locales requerían reunir a la población para un fin determinado, convocaban a un tinkuy.

a) La construcción de los currículos regionalizados en Bolivia

La Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez aprobada el año 2010, señala en su Título III, Organización Curricular, referente a la administración y gestión del sistema educativo plurinacional, que es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados, en coordinación con las naciones y pueblos indígenas u originarios, preservando su armonía y complementariedad con el currículo base plurinacional. En tal sentido, define que “El currículo regionalizado se refiere al conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo, que expresa la particularidad y complementariedad en armonía con el currículo base del Sistema Educativo Plurinacional, considerando fundamentalmente las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad” (Art. 70).

La construcción de los currículos regionalizados es una competencia concurrente, en la que intervienen el nivel central, las entidades autónomas (gobiernos departamentales y municipales) y los pueblos originarios. El currículo base tiene carácter intercultural mientras los currículos regionalizados son más intraculturales sin dejar de ser ‘inter’ y son trabajados de forma participativa con cada uno de los pueblos. De este modo, el Ministerio de Educación (MED) junto a las organizaciones

representativas de los pueblos indígenas avanzan en desarrollar y validar una metodología de construcción de los currículos que asegura el vínculo escuela-comunidad y, a la vez, permite un abordaje adecuado de los conocimientos y saberes propios. Según lo manifestado por funcionarios del MED, los equipos técnicos de esta institución cumplen un rol facilitador. Como primer paso del proceso, las organizaciones de los pueblos envían una carta al Ministerio donde solicitan el apoyo técnico y económico. Tras la preparación logística, el equipo del MED se traslada al pueblo y sostiene una primera reunión donde explica el tema político, la estructura del trabajo y luego empieza a trabajar cada uno de los temas. En los pueblos más grandes como quechua o aymara el proceso ha sido muy organizado contemplando una selección previa de delegados, en cambio, en los pueblos pequeños de las tierras bajas se traslada a veces toda la comunidad incluyendo alcaldes, personas sabias y/o ancianas.

En el transcurso de los talleres desarrollados para construir el currículo regionalizado, participan el pueblo originario y el MED, organizándose para la recolección de los conocimientos acorde a como es expresado y vivido por los mismos pueblos. De este modo, se busca estructurar los conocimientos y armonizarlos con los contenidos propios de los pueblos, pues estos cuentan con conocimientos y los describen de otra forma, desde una narración completa e integral. Por ejemplo, en muchos pueblos indígenas, el significado de la flecha

como símbolo de autoridad no se separa de cómo se construye una flecha, qué tipos de flecha hay o qué tipos de animales se cazan con esa flecha. Es decir, la explicación del conocimiento es a la vez simbólico, productivo y utilitario, no se compartimenta como ocurre en el conocimiento occidental. Esto es porque para los pueblos indígenas el conocimiento es parte de un sistema cultural que integra la lengua, los sistemas clasificatorios, la religiosidad y la espiritualidad. A diferencia del conocimiento occidental que separa la racionalidad de la espiritualidad, planteando el método racionalista como la única forma de adquirir conocimientos.

Una vez que los pueblos indígenas han construido sus currículos, trabajando en varios talleres, aplicando los lineamientos y metodologías establecidas, el Ministerio aprueba el currículo mediante Resolución Ministerial sin cambiar ni una coma, pues lo ahí establecido corresponde a lo que el pueblo decidió ejerciendo su derecho a la libre determinación. Posteriormente se armoniza el currículum base y el regionalizado. En tal sentido van las afirmaciones de Walter Gutiérrez en entrevista personal:

“ [Los pueblos indígenas] dicen por ejemplo que la simbología debería ser una disciplina y nosotros les decimos [que la] simbología no se puede, porque no hay maestros formados para enseñar simbología y tampoco podríamos reemplazarlo en la carga horaria...este tema que ustedes [los pueblos] plantean para nosotros está en comunidad y sociedad, está en ciencias sociales, todo lo que plantean esta acá. Ahíes donde los técnicos de los pueblos indígenas dicen pensamos que puede ser esto y nosotros

conversamos ya en la parte de aprobación e implementación del programa”.

Según información oficial, el Currículo Regionalizado complementa al Currículo Base, priorizando las costumbres, idioma y otros aspectos importantes de cada región. Los Saberes y conocimientos andinos se basan en los siguientes contenidos curriculares: Simbología y signos, Música, danza y juegos, Principios y valores, Religiosidad, Mitos e historia, Gobierno y organización comunitaria, Comunicación y lenguaje, Justicia, Salud y medicina, Naturaleza, Espacio, Territorio, Artes y artesanías, Producción, Cálculo y estimación, Tecnología. El Currículo Regionalizado de Bolivia incorpora además una estrategia de recuperación y valoración de la lengua originaria, por lo que se convierte en una propuesta planteada por los pueblos indígenas originarios para rescatar valores, políticos e ideológicos, económicos, social, cultural, jurídico y epistemológico de una región determinada.

Además de esta metodología participativa de construcción, intercambio y consenso entre el pueblo indígena y el Ministerio, el currículo regionalizado permite el intercambio entre niños y niñas indígenas y no indígenas. Tiene así un carácter descolonizador, comunitario, intra e intercultural, plurilingüe, científico, técnico, productivo, que rige para todos los colegios de Bolivia. Asimismo, presenta campos de saberes y conocimientos: ciencia, tecnología y producción; vida, tierra y territorio; comunidad y sociedad; cosmos y pensamiento. Luego se cuentan las áreas curriculares, que vienen a ser las disciplinas o materias. No obstante, los pueblos indígenas no parten de ese principio, parten de otro que le llaman el principio ordenador de su cosmovisión e identidad, y ellos también tienen sus ejes ordenadores: el mundo espiritual y el mundo natural, siempre para el indígena está lo material y lo espiritual. El Currículo Regionalizado de Bolivia presenta un programa de contenidos para el nivel primario y secundario. Como propuesta aún

les falta concluir los contenidos para algunos grados o cursos. Actualmente se cuenta con once currículos regionalizados: el aymara qullana, el chiquitano, el guarayos, el mojeño, el guaraní, el ayoreo, el quechua, el uru guaraní. Aún quedan pendientes 17 por trabajar.

Un tema clave en la formulación y desarrollo de estos currículos regionalizados es el referido al monitoreo del proceso, desarrollando acciones orientadas a garantizar su adecuada implementación y la calidad del proceso educativo. Para ello, el MED ha seleccionado ocho distritos modelo en todo el país, comprendiendo a su vez cuatro pueblos; el aymara, el guaraní, el quecha y el yaminagua. En esta tarea es fundamental el trabajo de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOS) organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia, reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano que desde el 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país. En esta etapa, los CEPOS vienen trabajando en el monitoreo de la política educativa, haciendo el seguimiento a cómo se está aplicando el currículo regionalizado en materia de contenidos, de involucramiento de la comunidad y de funcionamiento al interior de la escuela. Lo que buscan es que todas las unidades educativas cuenten con sus CEPOS, y se forme un Consejo Educativo social comunitario donde participen padres, autoridades locales y representantes de maestros y estudiantes.

En el caso de la inclusión y diálogo con los saberes tradicionales y la cosmovisión de los pueblos originarios en los currículos regionalizados, los CEPOS han identificado algunos puntos urgentes de atender. Es el caso por ejemplo del desarrollo de los Proyectos Sociales Productivos (PSP); proyectos sociales de las unidades educativas. El proyecto lo elaboran de forma conjunta la escuela y la comunidad, debiendo participar personas sabias, docentes y estudiantes en todo el proceso de producción desde la preparación de la tierra, la selección de semillas etc. Sin embargo, realizar estos proyectos contemplados en el currículo regionalizado necesita una voluntad polí-

tica en el tema de la formación de los maestros, de modo que se involucren con la nueva orientación educativa. En tal sentido va lo planteado en comunicación personal por Nancy Claros, Directiva de la Coordinadora Nacional Comunitaria Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CNC-CEPOS):

“ Por ejemplo, en las tierras bajas no hay maestros y si los hay están formados en el sistema anterior que usan unas clases muy clásicas. Eso es un cuello de botella, se ha discutido hartito la urgencia de la formación de recursos humanos. El maestro sale de una instancia de formación docente y quiere estar en la ciudad o cerca de la ciudad o simplemente se retira, se dedica a otras cosas. Y en los lugares más inaccesibles tienes que contratar a un bachiller. Es cierto se ha iniciado ya esa formación del modelo educativo desde la visión cultural de saberes y ese es el tema para alegar [sic] al Vivir Bien, pero queda bastante por hacer todavía”.

Sin duda, la formulación de currículos regionalizados en Bolivia, es una práctica relevante en materia de incorporación, diálogo y revaloración de los conocimientos indígenas. Es además una propuesta ambiciosa y bastante inédita, por lo cual su adecuado desarrollo requiere el monitoreo y participación de los mismos pueblos a través de sus organizaciones. En esta etapa inicial quedan lecciones importantes, retos y desafíos urgentes de atender por las instancias pertinentes y que son explicados a detalle en el siguiente capítulo.

b) Las mingas escolares en el Ecuador

De acuerdo con lo establecido en el artículo 347 de la Constitución de la República del Ecuador, el Estado tiene el deber de garantizar la participación activa de estudiantes, familias y docentes en los procesos educativos. Asimismo, la Ley Orgánica de Educación Intercultural señala como tarea del Estado “Garantizar, bajo los principios de equidad social, territorial y regional que todas las personas tengan acceso a la educación pública” (Registro Oficial, 2011). Más adelante, en su Capítulo Séptimo, de los derechos y Obligaciones de la Comunidad, la mencionada Ley refiere a la necesidad de fomentar un proceso de conocimiento y mutuo respeto entre la comunidad organizada y los centros educativos de su respectiva circunscripción territorial. Para ello, entre otros temas, es deber del Estado mantener un ambiente propicio para el desarrollo de las actividades educativas alrededor de los planteles escolares; y es deber de la comunidad respetar y cuidar las instalaciones y recursos educativos; así como participar, en lo que fuera posible en el mantenimiento y mejoramiento de las escuelas desde sus prácticas culturales e iniciativas territoriales.

En este marco y en un contexto geográfico y climático donde la infraestructura educativa se encuentra constantemente expuesta al deterioro, es que las escuelas organizan cada vez más las mingas escolares. Tal como se explicó anteriormente, la “minga” es una palabra de origen quechua que refiere a la reciprocidad y el trabajo comunitario, relacionándose con la ayuda mutua entre

amigos, familiares o vecinos en función de un objetivo compartido. Los últimos años, tanto las autoridades educativas como los padres de familia y los escolares, coinciden en reconocer que la implementación de las mingas en las unidades educativas es una oportunidad de fomentar la solidaridad y el trabajo comunal. En este sentido, ante la proximidad del inicio de clases, los establecimientos educativos en distritos como Otavalo, Imbabura y el mismo Quito, organizan mingas de limpieza y refacción donde participan padres y madres de familia además de los docentes y trabajadores de la escuela. Según lo afirmado por los funcionarios del Ministerio de Educación, durante las mingas se comparten tareas como el pintado de aulas de clases, barrido de patios, cortado de césped y refacción de carpetas. Si bien algunos padres de familia tienen dificultades para participar debido a las distancias o algún otro inconveniente, lo que se busca es garantizar que asista un número básico, comprometiendo a quienes no llegaron a participar de la siguiente minga, asegurando la rotatividad y reciprocidad.

Una vez culminada la minga o trabajo colectivo, se comparten alimentos preparados también por la comunidad, propiciando el intercambio, la solidaridad y la empatía como base para superar la inequidad y aportar al bienestar colectivo. Los buenos resultados conseguidos con la experiencia de las mingas escolares han sido valorados también por otros sectores del Estado que trabajan junto a la comunidad escolar, optando

por esta práctica para resolver problemas comunes. Es el caso por ejemplo del Ministerio de Salud, que en las ciudades costeras como Guayaquil realiza la Minga Nacional contra el Dengue, con el objetivo de que la comunidad se una para eliminar criaderos del mosquito transmisor de esa enfermedad, incluyendo la realización de acciones en las escuelas. Para la realización de estas mingas padres y madres de familia junto a los funcionarios y trabajadores de la escuela colaboran con el personal de salud en las acciones de fumigación y limpieza, además de generar conciencia sobre la necesidad de erradicar esta enfermedad viral transmitida por vectores, que es la más extendida en el mundo y constituye uno de los mayores retos de la salud pública a nivel mundial.

Vale señalar que las mingas escolares además de propiciar el cuidado y mantenimiento de las escuelas, viabilizan también el desarrollo de aspectos festivos, permitiendo vivir de forma intercultural fechas y tradiciones nacionales. Por ejemplo, durante el mes de diciembre se celebra la fundación española de Quito desarrollándose en barrios y escuelas las "Fiestas de Quito". El 2015 el Ministerio de Educación declaró esta festividad como el "Raymi Shungo"- traducida oficialmente como Fiesta del Corazón- propiciando una suerte de minga recreativa y de conocimiento mutuo. De este modo todas las escuelas, no solo las EIB, trabajaron con juegos tradicionales, recuperaron historias de la ciudad antes de la llegada de los conquistadores, entre otras actividades. La jornada cerraba con la "Pamba mesa" que es el momento donde se comparte la comida en la comunidad indígena después del trabajo comunitario; pues las familias antes de ir a trabajar cocinan para llevar la merienda que compartirán en un almuerzo comunitario. Según la Secretaria de Educación en comunicación personal, Margarita

Arotingo, con esta actividad se busca propiciar el intercambio y el conocimiento de saberes y tradiciones en toda la comunidad escolar:

“ En estas actividades participa toda la comunidad educativa, estudiantes, docentes, directores y es interesante porque en la Pamba mesa tiene desde mellocos¹⁵ hasta corn flakes. La idea es que nuestros wawas, nuestros jóvenes del sistema intercultural no bilingüe empiecen también a interiorizar estas cosas en la práctica cotidiana, dejen de sentir las ajenas. La Fiesta de Quito es la fundación española, pero buscamos hacer el enlace hacia la fiesta de lo que ahora somos, la fiesta del corazón. Esas actividades no son necesariamente del currículo oficial, pero es el currículo oculto que se va afianzando y permite ver avances”.

Si bien las y los expertos, y buena parte de la comunidad educativa, destacan estas prácticas como un aporte al conocimiento y valoración de saberes y cosmovisiones de los pueblos indígenas, existen también críticas y retos a tener en cuenta, principalmente aquellos señalados por los representantes de las organizaciones indígenas. Es el caso, por ejemplo, de lo anotado por dirigentes de la Confederación de

15 Los mellocos son tubérculos andinos muy consumidos en los andes de Ecuador, también son conocidos como ollucos en Perú y Bolivia

Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) para quienes la propuesta del Estado no contempla todavía suficientemente a los pueblos originarios como “actores del conocimiento”, pues las currículas y planes de estudio no se enriquecen con los aportes de los mismos pueblos. La propuesta del actual gobierno sería básicamente académica, validada e implementada por los funcionarios sin el suficiente diálogo intercultural con la comunidad, los pueblos y sus organizaciones representativas. Sin embargo, estos cuestionamientos no son compartidos por la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN), cuyos líderes señalan que la implementación de prácticas como las mingas, expresan los esfuerzos realizados para incorporar cada vez más a los pueblos indígenas en la propuesta educativa, además de ser un avance en la necesaria articulación de los valores y prácticas de las culturas originarias a toda la sociedad nacional, fomentando el diálogo y el intercambio.

No obstante, los retos que todavía debe afrontar, el Ministerio de Educación ha avanzado en incluir las mingas en el calendario escolar, contemplando la realización de tres Mingas Obligatorias al año, que son el momento en que la comunidad entera se integra y vive este proceso. Vale anotar además que la minga no es una actividad ajena para los “blanco mestizos” o para el mundo urbano, pues por ejemplo alude al trabajo comunitario en el que todo el barrio participa de la construcción de la vivienda de uno de los vecinos para posteriormente celebrar el *wasipichay* o fiesta de inauguración de la casa. La minga, más que un planteamiento a desarrollar en currículo, representa en sí una práctica relevante, vigente y concreta de cómo ir dialogando con saberes y tradiciones de los pueblos originarios que tras procesos sociales como las migraciones y los desplazamientos se encuentran presentes en niveles territoriales más amplios. Permite además la participación de toda la comunidad educativa y propi-

cia activa el intercambio entre indígenas y no indígenas que pueden reflexionar en colectivo respecto de su identidad cultural, sus saberes y costumbres, en un contexto de mayor respeto a la otredad, la innovación, la equidad y la solidaridad.

C)

Encuentro de saberes: los tinkuys en Perú

En el Perú, los últimos tres años el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe, Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) viene promoviendo el Encuentro Nacional Tinkuy Escolar. Así, mediante una Resolución Ministerial del Ministerio de Educación (MINEDU), se ha instituido el Encuentro Nacional Tinkuy como un espacio que promueve en los estudiantes del país, en particular de los pueblos originarios y afrodescendientes, procesos de inter-aprendizaje. En los tinkuys, estudiantes de sexto grado de primaria pertenecientes a diferentes pueblos indígenas y de comunidades afroperuanas se reúnen en Lima para intercambiar experiencias, conocimientos y cosmovisiones, en una experiencia que además promueve el conocimiento, respeto y valor de la diversidad cultural existente en el país entre los estudiantes que no pertenecen a dichos pueblos.

La palabra *tinkuy* es de origen quechua y puede traducirse como “encontrarse”, tomando este significado es que la actividad planteada por el MINEDU refiere a jornadas de encuentro de dos o tres días en la ciudad de Lima, articuladas en torno a un tema central de discusión. En 2015 el tema central del encuentro se denominó “Nuestra relación con la Naturaleza” y estuvo dirigido a mostrar las formas de interrelación de los pueblos y comunidades con la naturaleza y cómo fomentan su cuidado y conservación. Para poder participar de los tinkuys, los estudiantes desarrollan previamente proyectos de aprendizaje en sus instituciones educativas con ayuda del profesor del aula. Luego la Dirección Regional de Educación en coordinación con DIGEIBIRA, seleccionan el proyecto mejor elaborado que representará al pueblo o comunidad en el encuentro nacional. En la edición del 2015 participaron 148 niños y niñas en total, distribuidos en treinta y dos delegaciones de estudiantes

pertenecientes a pueblos indígenas, tres delegaciones de estudiantes pertenecientes a comunidades afrodescendientes y dos delegaciones de estudiantes castellano hablantes del norte del país. A ellos se suman las y los niños de colegios públicos y privados de Lima que pueden visitar los puestos los días del encuentro.

Tanto la dinámica previa de participación y selección de los proyectos de aprendizaje en las escuelas como el espacio de exposición e intercambio desarrollado en Lima, hacen que los tinkuys se constituyan en una práctica relevante que aporta a interculturalizar la educación a nivel nacional. En esta actividad, las escuelas públicas y privadas pueden participar en un proceso de reconocimiento de Perú como un país cultural social y lingüísticamente diverso, valorando esta diversidad como una posibilidad de bienestar colectivo y no como un problema. En esa línea, para las autoridades estatales los tinkuys cada año son más exitosos y han logrado congregarse a niños que llegan de diferentes regiones del país mediante un proceso de selección a través de concursos que involucra a las redes regionales que eligen las escuelas y las que a su vez eligen sus representantes. Como afirma en comunicación personal Lucy Trapnell, asesora del Ministerio de Educación:

“Asisten muchos niños [y niñas] de colegios limeños públicos y privados, incluso de particulares muy de “élite” y esos niños [y niñas] de esos colegios reaccionan muy bien, con gran interés y motivación. En los tinkuys hay momento de juego y esparcimiento, pero hay momentos

en que [las y] los niños que vienen de cada pueblo arman su puesto con el tema que van a presentar y ves a los niños [y niñas] preguntando con sus libretas, grabando, preguntando es un momento de diálogo y reconocimiento de que este otro niño [o niña] sabe algo que tú no sabes y te interesa y quieres profundizar. Por ejemplo los puestos donde más iban y más preguntaban eran los que tenían temas vinculados a plantas medicinales, había mucho interés por conocer” .

Para las organizaciones indígenas la experiencia de los tinkuys es una iniciativa importante que valorar y mejorar, pues ha conseguido generar una mayor interacción y reconocimiento mutuo entre las y los niños de diferentes pueblos del país. En esa línea, señalan aspectos que consideran podrían darle mayor alcance y mejorar su potencialidad como práctica intercultural. Es el caso por ejemplo de un mayor involucramiento de la comunidad en el proceso de elaboración de los proyectos de aprendizaje, incorporando a sabios y sabias indígenas o a personas líderes comunales que enriquecerían el trabajo con sus conocimientos. Este involucramiento ahora depende mucho de la disposición de las y los profesores de aula a cargo de dirigir la formulación y desarrollo de los proyectos, por lo que no siempre se contempla la participación de las y los sabios o de las autoridades comunales. En tal sentido va lo señalado por la profesora quechua Gabina Córdova en comunicación personal:

“ Por ejemplo, los Tinkyus que hace el Ministerio de Educación, esos encuentros de estudiantes de distintas culturas de los pueblos

indígenas que viajan a Lima y reciben la visita de estudiantes de escuelas de los distritos económicamente más acomodados son acciones importantes, porque esos niños [y niñas] con el intercambio sienten que son parte de nuestro país y que no solamente están circunscritos a sus comunidades o sus colegios privados. Ese acto tan puntualito que puede parecer ser insignificante tiene mucho peso histórico y político en el sentido de un encuentro entre niños [y niñas], que aporta a que no crezca tanto ese divorcio que siempre ha existido entre el Estado y los pueblos indígenas...Pero está en una etapa inicial, y para ser más potente tiene que atender lo que los mismos pueblos estamos recomendando” .

En un país como Perú, donde los avances por hacer de la interculturalidad un pilar de la política de educación nacional ya no focalizada en los pueblos originarios, son todavía incipientes, los tinkuys constituyen una práctica relevante de diálogo de saberes y conocimientos, generando intercambios entre actores del sistema educativo como los colegios públicos y privados, además de incluir organizaciones indígenas y afrodescendientes. Asimismo, el hecho de ser los niños quienes investigan y exponen sus proyectos, implica una interacción con la comunidad, consultando a los sabios, a los ancianos y preparando exposiciones para un público que, no obstante tener su misma edad, es distinto.

d)

Los calendarios indígenas

Una práctica relevante encontrada en los tres países comprendidos en el estudio tiene que ver con la construcción colectiva de calendarios vivenciales comunitarios, que buscan plasmar actividades relevantes de la vida comunal en las fechas del ciclo educativo. Estas fechas aluden al desarrollo de festividades, actividades productivas u otras que se vinculan con los saberes y conocimientos indígenas enriqueciendo el proceso de formación escolar.

En Perú se cuenta la experiencia pionera desarrollada por el programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), organización indígena amazónica a nivel nacional, la cual desde el año 1990 desarrolló en la Amazonía calendarios escolares integrados a las actividades de la comunidad. Desde un enfoque que enfatizaba en la idea del desarrollo de la actividad vinculada a un proyecto, FORMABIAP empezó el trabajo con los calendarios indígenas como base para toda la programación. Por ejemplo, si las o los docentes proponen un proyecto de siembra de maíz, no deben exponer solamente el proceso, sino que deben participar en actividades con las y los niños, en función de la división social del trabajo y de las fechas establecidas por la comunidad. Lo mismo si se habla de fabricación de trampas para las actividades de caza, no solamente se observa cómo se usa, sino que se fabrican utilizan-

do técnicas que recuperan la experiencia vivencial del pueblo. De este modo, el calendario oficial establecido por el Ministerio de Educación se enriquece incluyendo fechas representativas de los pueblos tales como los días de caza, de pesca o fechas relacionadas a la naturaleza como la seca o la crecida de los ríos. Según las y los docentes involucrados con la experiencia, en un comienzo fue difícil para FORMABIAP incluir estos calendarios en las escuelas, porque los padres no querían que los niños salieran del aula ni aprendieran fuera del currículum establecido, pero actualmente el Ministerio avala la construcción de estos calendarios de utilizándose en buena parte de las escuelas EIB de la Amazonía.

En el caso de Ecuador, se cuentan los denominados "Calendarios vivenciales educativos comunitarios", que resumen la implementación del modelo del sistema de educación intercultural bilingüe de acuerdo al año escolar. De esta forma, los calendarios son construidos de modo participativo por cada nacionalidad, siendo parte del proceso los docentes, los padres y madres de familia y los "yachays" o sabios/as comunales que aportan sus saberes ancestrales y conocimiento del tiempo. Además, los calendarios se estructuran en torno a cuatro ejes vivenciales que incluyen actividades productivas como fechas agroecológicas, espirituales, de participación comunal, y finalmente las fechas festivas o "raymis" tanto los de la comunidad como los

tres raymis nacionales. Según el Ministerio de Educación, actualmente se cuenta con catorce Calendarios Vivenciales comunitarios aprobados e implementados, los cuales constituyen un aporte para interculturalizar la educación y relacionarla con la comunidad. Los calendarios se utilizan así para orientar la actividad docente generando vínculos entre el tiempo de enseñanza y las actividades de la comunidad; por ejemplo, en lo que refiere a ciencias naturales la enseñanza del ciclo de vida y cultivo de las plantas va en relación al período de siembra o de cosecha. Estos calendarios se usan en todas las escuelas del país y contienen los saberes ancestrales de los pueblos participantes, siendo una parte esencial del nuevo currículo EIB.

Finalmente, en Bolivia la implementación del currículo regionalizado contempla la necesidad de adecuar las fechas de enseñanza a las actividades y fechas festivas, productivas o relevantes en la comunidad. Esto implica que, una vez armonizado el currículo, las escuelas se planteen un calendario de acuerdo a los Proyectos Sociales Productivos (PSP), entendidos como proyectos sociales de las unidades educativas donde la comunidad anota por ejemplo el proceso de producción agrícola con la participación de los sabios de la comunidad. Por ejemplo, una comunidad puede desarrollar un proyecto de plantación de duraznos en una extensión de ocho hectáreas, correspondiendo a la escuela formular el proyecto y avanzar de forma conjunta con la comunidad en el proceso de producción de la preparación de la tierra, la selección de las semillas, la siembra o la cosecha. Lo mismo con las fechas en que la comunidad va de pesca como sucede en los pueblos amazónicos. El currículo hace posible este enlace y diálogo entre las fechas de enseñanza y las fechas importantes del acontecer de la comunidad, permitiendo a los estudiantes conocer y participar de la transmisión de conocimientos, situándolos en fechas o períodos temporales relevantes.

Capítulo IV

Desafíos y retos para
los conocimientos
indígenas y las políticas
educativas

El interesante desarrollo normativo, la implementación de reformas y las prácticas relevantes desarrolladas en los países andinos con el fin de incluir cada vez más saberes y conocimientos indígenas en las políticas educativas nacionales presentan importantes avances, pero también retos y desafíos que enfrentar en la línea de establecer diálogos e intercambios cada vez más horizontales. Estos desafíos son a su vez identificados por las mismas autoridades y por el funcionariado, así como por las y los líderes y dirigentes indígenas, requiriendo establecer sinergias para afrontarlos y profundizar los avances ya obtenidos. A continuación, se desarrollan algunos de los retos que consideramos más relevantes.

Conocer a los Pueblos originarios o indígenas en su diversidad

Un desafío central para las sociedades latinoamericanas en el esfuerzo por revalorar e incluir los conocimientos indígenas, es el reconocimiento de la gran diversidad cultural existente al interior de cada uno de los países. Dada su mayor proporción numérica o los procesos políticos desarrollados, algunos pueblos indígenas hoy son más visibles o han tenido mayor incidencia en las políticas educativas que otros, es el caso del pueblo quechua en los andes, actualmente una de las lenguas originaria más habladas en Ecuador, Perú y Bolivia, la cual se expandió no solo durante el Incanato, sino también en la colonia por los evangelizadores católicos y posteriormente por las nuevas repúblicas que focalizaron la enseñanza y conocimiento indígena en este pueblo (Guerrero, 2010). Esta situación repercute en el hecho de que hoy las políticas públicas todavía prioricen el trabajo con unos pueblos en desmedro de otros, generalmente menos numerosos y más dispersos geográficamente como es el caso de los amazónicos o de las tierras bajas. Asimismo, se pierde la oportunidad

de ampliar los intercambios entre los mismos pueblos, obviando conocimientos, producto de determinadas formas de vida y relaciones con la naturaleza diferenciadas, e igual de valiosas para la preservación y reproducción de las culturas.

Resalta la necesidad de contar cada vez más con enfoques, prácticas y registros que faciliten este conocimiento mutuo, superando la gruesa dicotomía entre el conocimiento de los “pueblos indígenas” y lo occidental, como si fueran dos entes homogéneos, negando la diversidad misma entre los pueblos. En tal sentido, es importante lo avanzado en Bolivia a partir de su afirmación como Estado Plurinacional, que define a su vez el mandato de implementar una educación intracultural, intercultural y plurilingüe. Justamente, el enfoque “intra” complementa al “inter” pues busca visibilizar lo propio de cada pueblo, tomando en cuenta que la colonia y la república arremetieron contra las identidades, lenguas y conocimientos, favoreciendo la cultura hegemónica. Para Walter Gutiérrez en entrevista personal, esto se asocia a la educación descolonizadora, entendida como ir dejando atrás el “chip de que lo ajeno es lo mejor y lo propio es lo peor y la misma tendencia a discriminar entre los otros diferentes, afirmando que el “negro es más bruto, o el campa, o el del chaco”. Se genera así una cadena de prejuicios funcional a la exclusión y subordinación de los pueblos originarios.

Trabajar reconociendo la diversidad de los pueblos, dialogando con sus saberes y propiciando intercambios entre las distintas culturas, requiere que se produzca información de consulta para maestros y estudiantes. Sin este soporte pedagógico y una orientación intra e intercultural es más difícil avanzar en la valorización del conocimiento indígena y su posible inclusión en contextos nacionales en un marco de globalización e intercambio más amplio.

Profundizar el desarrollo de la investigación en saberes y conocimientos indígenas

Implementar adecuadamente el proceso de reformas educativas que dialoguen cada vez más con los conocimientos y cosmovisiones de los pueblos indígenas requiere de un proceso de investigación exhaustivo y sistemático. Producto de los procesos históricos mencionados de conquista y colonialidad, los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas fueron subordinados e invisibilizados, perdiéndose incluso lenguas, prácticas ancestrales medicinales, o técnicas de uso del bosque etc., que son importantes preservar y, de ser el caso, recuperar. Por ello es importante que cada país cuente con una instancia de investigación de los conocimientos, lenguas y saberes de los pueblos indígenas, no solo en términos científicos y utilitarios, como hace la industria farmacéutica, sino en su integralidad y en diálogo con el quehacer educativo. Las investigaciones de estas instancias pueden alimentar tanto la formulación, implementación y monitoreo de las políticas educativas, como la producción de materiales y textos de enseñanza.

En Bolivia, el proceso de reformas en el ámbito educativo incluyó la creación del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) con el objetivo de establecer políticas y lineamientos para el desarrollo de acciones orientadas a la recuperación, revitalización, fortalecimiento y desarrollo de lenguas y culturas. Para ello se propone la constitución y el funcionamiento de los Institutos de Lenguas y Culturas (ILCs) debiendo crearse uno por cada nación y pueblo indígena originario y afroboliviano en el marco de la normativa vigente, bajo los principios de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo. El IPELC a su vez trabaja de manera conjunta con las denominadas organizaciones

indígenas “matrices¹⁶” y los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), desarrollando protegiendo, promoviendo, difundiendo y garantizando el cumplimiento de los derechos lingüísticos y culturales; individuales y colectivos de la ciudadanía. Como parte de sus competencias el IPELC “norma y establece líneas de investigación, registro, enseñanza, uso y difusión de las lenguas, culturas y cosmovisiones; asimismo, garantiza la expresión y práctica de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo¹⁷”. El trabajo del IPELC es y ha sido clave para complementar la construcción e implementación de los currículos regionalizados, otorgando soporte en los contenidos, materiales y metodologías. Se espera que la institución pueda continuar su trabajo, pero esto requiere garantizar recursos suficientes y personal adecuado.

En Ecuador, la Ley Orgánica de Educación ha creado el Instituto de Ciencias y Saberes Ancestrales (ICSA) como entidad adscrita al Ministerio de Educación con el mandato de desarrollar y promover la investigación y revaloración de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios en diálogo con la política educativa. Se ha previsto además que el Instituto se encuentre adscrito también a la Universidad Nacional de Educación de Ecuador, porque para las autoridades, ser un Instituto de investigación de ciencias y saberes ancestrales con rango universitario le da otra entrada y más apertura al tema, permitiendo trabajar las mallas curriculares, la investigación de la enseñanza, el cómo se transmite la tradición, entre otros temas complejos trascendentales en los procesos de aprendizaje. A la fecha el ICSA cuen-

16 Las organizaciones matrices son aquellas reconocidas por la Constitución Política como representativas de los pueblos indígenas u originarios de Bolivia: la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), la Confederación Nacional de Mujeres Campesinas Indígenas Originarias de Bolivia Bartolina Sisa (CNMCIQB-BS), la Confederación Sindical de Comunidades Interculturales (CSCIB) y la Coordinación Nacional de Organizaciones y Comunidades Afrodescendientes (CONAFRO).

17 Competencias del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) <http://www.ipelc.gob.bo/origen/2/>

ta con los estatutos aprobados por toda la estructura estatal y ha sido convocado concurso público para el nombramiento del Director, algo que debe resolverse el primer semestre del 2016. Es una demanda de las organizaciones y los mismos pueblos que el Instituto pueda empezar a funcionar en el corto plazo, debiendo el Estado garantizar presupuestos y personal adecuado para su funcionamiento.

En Perú no existe todavía una instancia encargada de la investigación y promoción de los conocimientos indígenas equivalente a las mencionadas en Ecuador y Bolivia. Esto dificulta mucho el trabajo en educación bilingüe intercultural y en general limita las posibilidades de un mayor entendimiento y mejor diálogo con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. En el caso de la Amazonía, la fuente principal de investigación es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) adscrito a la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP) el cual pese a sus escasos recursos ha intentado mantener una dinámica de investigación circunscrita a los pueblos amazónicos. De otro lado, las últimas dos décadas el Estado ha creado cuatro universidades interculturales que podrían aportar en desarrollar líneas de investigación y revaloración de los conocimientos indígenas, pero a la fecha ninguna se encuentra en pleno funcionamiento y con las acreditaciones requeridas por Ley para desarrollar actividades de investigación. Existe entonces la urgencia de que el Estado peruano asuma su responsabilidad de recuperar y revitalizar los saberes y conocimientos indígenas, constituyendo los centros de investigación necesarios.

Formación y contratación de docentes

Las y los educadores son pieza clave de todas las propuestas de reformas curriculares e interculturalización de la educación. Por ello, es fundamental replantearse

contenidos y la propia formación del profesorado, transformando las formas de enseñanza y aprendizaje hegemónicas fuertemente arraigadas en los currículos y propuestas metodológicas. Reconocer la importancia de la comunidad y los saberes locales debe ser un factor clave a considerar e integrar en la formación del profesorado, lo cual implica la deconstrucción de formas de pensar y ver a los diferentes pueblos y sus sistemas de conocimientos, que han sido generalmente considerados no científicos o un impedimento para el desarrollo de las competencias planteadas en los currículos oficiales, y analizar los sistemas propios de enseñanza-aprendizaje, para lograr entenderlos y desarrollar realmente un proceso de aprendizaje inclusivo en sus labores docentes. En esa perspectiva, Gladis Vila, presidenta de ONAMIAP señala en comunicación personal:

“Se tiene que empezar a utilizar también los diversos conocimientos, como los hemos transmitido. Y por el otro lado, cómo integramos la oralidad, nuestros sabios y sabias tienen mucho que transmitir a los estudiantes de las escuelas. Siempre pongo el ejemplo de mi abuela, la forma en cómo me ha educado. Todas las noches antes de acostarse ella nos contaba un cuento. Y hoy en día, por ejemplo, eso mi madre ya no lo hacía conmigo. Este tema de transmisión se ha ido perdiendo. Pero en la cultura de mi abuela había este tema del cuento o cantarte una canción como una forma de transmitirte el conocimiento”.

La formación del profesorado debe incluir una dimensión cognitiva, una dimensión metodológica que permita que se desarrollen las competencias interculturales para la vida cotidiana, así como el entendimiento del rol que juega la empatía con las y los otros, con esas otras culturas y sus integrantes, dimensión que actualmente no está muy trabajada en los currículos educativos y que les permitiría acercarse al universo emocional del estudiantado.

Por otra parte, especialmente en Ecuador y Perú, uno de los más grandes desafíos es la formación de docentes en una perspectiva intercultural a nivel general y en todos los niveles educativos, pues esta es una formación dirigida básicamente a quienes trabajarán en escuelas interculturales para los pueblos indígenas. En el caso de Ecuador, esto enfrenta al sector con el hecho de que no hay todavía un contingente de profesorado en capacidad de desarrollar este mandato de la ley, como lo señala en comunicación personal Freddy Peñafiel, Viceministro de Educación del Ecuador:

“ Hoy la Ley señala que todos somos interculturales, hay incluso un mandato constitucional de incluir la enseñanza de una lengua ancestral en todo el sistema educativo, todavía no se puede realizar porque no tenemos profesores ni siquiera para el sistema EIB...estamos formando profesionales y tenemos el mandato y vamos a trabajar por incluir la segunda lengua ancestral en el tema educativo, aunque actualmente no tenemos docentes hay que ir trabajando” .

Asimismo, para la formación del profesorado con perspectiva intercultural, existe el desafío de elaborar y disponer de materiales pertinentes, algo que no siempre se ha desarrollado lo suficiente y cuya ausencia dificulta los avances. Tal situación es bastante clara en el caso de Perú, donde las y los funcionarios de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe reconocen que, aunque quieren incorporar el trabajo de interculturalidad fuera del ámbito indígena, todavía no cuentan con textos ni materiales de enseñanza que orienten al profesorado, por lo que se hace muy difícil avanzar.

En similar sentido, es necesario elaborar materiales educativos digitales que deben ser diseñados y pensados por el profesorado desde una perspectiva intercultural. La alternativa es aprovechar los recursos tecnológicos para la formación del profesorado, procurar la construcción de redes, el intercambio de experiencias y el desarrollo de aprendizajes en equipo y a través de las nuevas tecnologías de comunicación, que constituyen un valioso instrumento de intercambio y de difusión de contenidos y propuestas educativas.

Esto implica que el sector de educación destine presupuestos para la formación del profesorado y para la contratación de docentes, los cuales deberían tener incentivos salariales o académicos, especialmente aquellos que trabajan en zonas rurales. Del mismo modo, hacen falta recursos para potenciar la investigación con los pueblos indígenas que pueda nutrir los procesos formativos del profesorado y el desarrollo de sus competencias interculturales.

Enfoques institucionales predominantes: competencia y sistema meritocrático

El actual momento de globalización también implica la expansión de una serie de pautas y criterios de evaluación en los sistemas educativos que monitorean los avances y rezagos de las y los estudiantes en los distintos países. Ello implica estandarizar valoraciones sobre las formas de conocer y los contenidos básicos que los estudiantes deberían manejar para ser considerados niveles aceptables para el desarrollo de sus países. Por ejemplo, entre estos elementos, destaca el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) el cual busca evaluar hasta qué punto las y los estudiantes cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del conocimiento. Los resultados PISA sacan a relucir aquellos países que alcanzan un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países¹⁸.

Actualmente, la prueba PISA opera como un indicador global de la calidad de educación que permite evaluar y medir el desarrollo de conocimientos, pero lo hace desde los saberes hegemónicos, es decir, desde los conocimientos occidentales dominantes plasmados en los currículos y pautas “nacionales”. Se enmarcan además en una perspectiva de competitividad utilitaria de la educación donde el estudiante debe aprender mejor básicamente para insertarse pronto en el mercado laboral. Se obvian así otros conocimientos y formas de aprender de los pueblos indígenas no necesariamente inscritos en la lógica costo beneficio del aprendizaje, estandarizando habilidades de comprensión lectora o matemáticas e

invisibilizando cosmovisiones y prácticas ancestrales. Al establecer metas y rankings de “calidad educativa” los estados entran en una suerte de competencia por lograr mejores resultados que los presente como más “desarrollados”. Esto genera efectos perniciosos en casos como el de las escuelas de EIB en el Perú donde las y los estudiantes aparecen como los peor evaluados, ocurriendo casos como el que relata una funcionaria del Ministerio de Educación:

“ Por ejemplo, conocimos algunos directores de Escuelas EIB en el departamento de Amazonas que conminaban a docentes y estudiantes para que ‘sí o sí’ mejoraran en las pruebas de muestreo y que ellos son los responsables del bajo rendimiento en estadísticas en su zona y del país. Cuando hemos estado haciendo la investigación (sic), nos dimos cuenta que los awajum casi nada desarrollaban de las áreas de personal, ciencia y ambiente, solo dos horas una vez a la semana y todo el resto de tiempo lo dedicaban a cursos de lengua y matemática. Como los directores tienen que hacer compromisos cambian los horarios y dan más entrada a esas áreas” .

En el caso de Bolivia, desde la llegada al gobierno de Evo Morales, el país decidió no participar del Sistema de evaluación PISA, postura en la que se ha mantenido. En Ecuador, en octubre del 2016, se realizaron

18 <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Lima,noviembre2011>

las pruebas piloto de la evaluación PISA, pues según el Ministerio de Educación se considera importante recabar información a través de este instrumento.

Tanto las pruebas PISA como otros instrumentos de medición de la enseñanza y los aprendizajes presentan para los Estados el desafío de asumir agendas institucionales que se preocupen por mejorar el rendimiento de sus estudiantes respetando la diversidad epistemológica y formas de conocer de los pueblos indígenas. Es priorizar la competitividad y la “excelencia” fomentando proyectos de alto rendimiento que valoran solo un tipo de competencias y aprendizajes, repercute en el manejo de los tiempos y presupuestos institucionales; alimentando además en la ciudadanía el paradigma de competitividad meritocrática, de acuerdo con estos estándares como requisito para acceder a becas de educación superior. Los conocimientos alternativos, las otras formas de entender y ver el mundo pueden quedar nuevamente excluidos o subordinados.

Cabe mencionar que tanto Bolivia como Ecuador (y también Perú), son integrantes del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), una red de Coordinadores Nacionales especialistas en evaluación educativa en 19 países de América Latina, instituciones consultoras y un equipo de coordinación basado en la OREALC/UNESCO Santiago.

El LLECE aplica desde 1994 los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos, una evaluación del aprendizaje cuyo objetivo es contribuir a un debate público informado sobre la calidad de la educación sin exclusión, en favor de la garantía del derecho a la educación, lo que congrega todos los esfuerzos de la UNESCO. Para ello, miden los logros de aprendizaje en matemática, lectura y escritura en estudiantes de tercer nivel y las mismas disciplinas más ciencias naturales en estudiantes de sexto grado de educación primaria e identifica los factores asociados que influyen en estos resultados, uno de ellos, la pertenencia o no a una cultura indígena.

El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, se constituye en la actualidad como el principal mecanismo de monitoreo y seguimiento con el que cuenta la región en la Agenda E2030, la cual tiene un gran énfasis en la calidad de la educación, la inclusión y la equidad, además de la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y todas.

Poder experto, profesionalización y burocratización en la inclusión de los conocimientos

Los procesos de reforma educativa llevados a cabo en Bolivia y Ecuador, requieren que cada vez más se cuente con profesionales capaces de desarrollar competencias para la implementación de los nuevos currículos y pautas educativas que incluyan los saberes y conocimientos indígenas. De este modo, se hace necesario ejecutar procesos burocráticos donde buena parte del entorno y la concepción misma del conocer y aprender de los pueblos deben “traducirse” a lenguajes de gestión y planificación perdiendo muchas veces su sentido inicial. Es el caso por ejemplo de los procesos de “armonización” de los currículos regionalizados en Bolivia, donde todo un proceso de construcción participativa del mismo pueblo, tiene que ser puesto en un lenguaje y códigos de gestión educativa y proceso pedagógico a riesgo de perder fundamentos importantes.

En otros casos como en Perú, el proceso de recogida de los conocimientos trabajado para la educación bilingüe intercultural, ha sido realizado en buena medida por instituciones como el FORMABIAP, en relación directa con las comunidades. Esta información, registrada en trabajos de campo en su mayoría, no ha sido sistematizada, por lo que las y los docentes EIB si quieren utilizarla deben realizar el doble esfuerzo de “traducir” lo aprendido y compatibilizarlo con las áreas curriculares. No hay todavía una política que desde el Estado recoja, sistematice y ponga en lenguaje pedagógico todos

estos conocimientos, así como en material de soporte para estudiantes y docentes, como pueden ser libros de texto o guías de trabajo.

Se presenta entonces el desafío de investigar, registrar y sistematizar los conocimientos de los pueblos indígenas a fin de hacerlos accesibles desde los sistemas educativos, sin limitarse a procesos burocráticos donde las competencias o habilidades que se valoran son cercanas o lejanas a lo que se valora como indígena. Este proceso de traslado, traducción y compatibilización de conocimientos puede llevar a perder el sustento epistemológico, afectando los procesos de reproducción del conocimiento y finalmente la cosmovisión de los mismos pueblos. Es todavía un reto lograr esta adecuada "armonización" como diálogo intercultural respetuoso, y no como un esfuerzo de compatibilización donde el eje orientador es la homogenización burocrática.

Género y mujer indígena: valoración y diálogo de saberes

Si bien los últimos años se han realizado avances importantes en torno al acceso educativo de las niñas y en particular de las niñas de los pueblos indígenas, todavía es poco lo que se ha avanzado por visibilizar, reconocer y dialogar con los conocimientos que ellas han construido y que son importantes para la vida familiar y comunitaria.

Se ha asumido generalmente que las mujeres son las responsables de la crianza y de los roles domésticos y del cuidado familiar, en la distribución de roles por género que se dan en las diferentes culturas, aunque en las comunidades indígenas hay un permanente tránsito entre lo doméstico y lo productivo cuyas líneas se encuentran bastante difusas. En estas prácticas cotidianas las mujeres han ido desarrollando una serie de conocimientos construidos en relación con otras mujeres, que se expresan en el tejido, en el manejo de colores, en los símbolos que manifiestan las visiones de sus pueblos,

en el desarrollo tecnológico que implica la conservación de las semillas y que ha mantenido la gran diversidad biológica que encontramos, o los conocimientos sobre las plantas para sanar de algunas enfermedades espirituales y corporales. Estas prácticas como tejedoras, sanadoras, creadoras, no están siendo plenamente incorporadas en los procesos educativos, corriendo el riesgo de perderse, cuando bien podrían ser parte de procesos educativos interculturales que se desarrollen también en colegios urbanos. Esto aportaría a que no se siga perdiendo la identidad cultural de los pueblos indígenas, que se constituye y fortalece a partir de la transmisión de los saberes; también sería un aporte a la posibilidad de enriquecer a la humanidad entera con conocimientos que pueden ser una herencia común para las nuevas generaciones en el mundo.

En ese sentido, es necesario seguir profundizando en cómo, en los contextos actuales, son valorados los saberes de las mujeres, pues en sociedades patriarcales en donde lo femenino es considerado inferior y se mantiene la jerarquía masculina, es posible que los conocimientos de las mujeres sean considerados subalternos. De igual forma, estas relaciones jerárquicas y diferencias de poder que se dan en la sociedad pueden llevar a una subvaloración de los conocimientos y contribuciones de las mujeres indígenas y a que se diluya la posibilidad de entregar aprendizajes valiosos para toda la sociedad.

Por otra parte, tomando en cuenta los nuevos contextos, las oportunidades y los espacios de aprendizaje en los pueblos indígenas tienen también que romper los mandatos culturales subordinados al género e incorporar a las mujeres en el aprendizaje y la enseñanza de aspectos que han sido considerados como únicamente masculinos. La intensificación de las conexiones entre los pueblos y entre los entornos locales y globales la movilidad y los flujos migratorios, han puesto de relieve los roles que las mujeres han asumido y pueden asumir debido a los cambios producidos en las comunidades.

Diálogo y relación con las organizaciones indígenas respetando su autonomía

Las organizaciones indígenas han jugado un rol fundamental en el desarrollo de las propuestas de educación intercultural, incidiendo e impulsando para que sean política pública en los tres países. Este esfuerzo no se ha dado sin que se generen tensiones frente a la incompreensión de las demandas que surgían desde los pueblos, debido a que, como hemos mencionado, la visión hegemónica y etnocentrista sobre la educación que persiste en gran parte del funcionariado del sector y de la poca voluntad política que ha existido en algunos momentos por desarrollarla. Las diferencias con las organizaciones indígenas que suelen tener su causa en las distintas visiones sobre el desarrollo o sobre las diversas políticas que se implementan y que sobrepasan el marco educativo, han tenido impacto en la relación de los gobiernos con las organizaciones, resultando por momentos difícil que se desarrolle un trabajo conjunto, exacerbándose las diferencias y perdiéndose la posibilidad de potenciar experiencias exitosas. Desde la perspectiva de las organizaciones indígenas, el caso de Ecuador es representativo de lo que puede suceder cuando se acentúan las diferencias políticas, así lo mencionan los dirigentes de la Confederación de Pueblos Quechuas del Ecuador, Ecuarunari, para quienes el diálogo de saberes y la recuperación de la memoria colectiva, que recuperaba las diferentes luchas que venía dándose fue interrumpida por el actual gobierno, que vio como amenaza lo que se había desarrollado con protagonismo indígena. Esto es matizado por el Viceministro de Educación, Freddy Peñafiel, cuando afirma en comunicación personal que:

“ Había aportes, varios aspectos que se habían avanzado pero la EIB no tenía currículo, no tenía estándar, se trabajaba con la

experiencia y la memoria de los sabios y líderes del pueblo, pero eso no era suficiente para ser parte del Sistema Nacional de Educación” .

Por otra parte, existe, en algunos casos, la tendencia a que las organizaciones asuman sin mucho cuestionamiento las políticas que se diseñan, lo cual tiene el riesgo de que pierdan su capacidad propositiva y la necesaria distancia que les posibilita un análisis más profundo de las propuestas desde sus propias experiencias.

El desafío es entonces que pese a las diferencias que puedan existir entre las organizaciones indígenas y los representantes de los gobiernos de turno o el funcionariado, o las diferencias políticas que puedan tener las diversas organizaciones indígenas entre sí, exista consenso en reconocer que estas organizaciones representan el sentir y las demandas de los propios pueblos. Por lo tanto, sus propuestas y mecanismos de participación y representación tienen que seguir siendo parte de los procesos educativos y del diseño de las políticas, debiendo mantener su autonomía como elemento que les da la posibilidad para la crítica constructiva y un mejor escenario para el diálogo y la negociación de propuestas que pueden ser asumidas por el sector. Por otro lado, en cuanto a las organizaciones también es fundamental que estas mantengan en su agenda la cuestión educativa pues puede suceder que ante el énfasis en otras problemáticas evaluadas como más urgentes se desplace, los temas educativos. Es el caso de lo que ocurre en Perú con AIDSESEP, una organización que fue decisiva en el impulso de la educación intercultural y que hoy frente a problemáticas actuales como las del territorio o el avance de las industrias extractivas disminuyen su interés o abandonan las exigencias de que se incorpore la perspectiva intercultural y se logre una mejor calidad educativa. Esta situación puede ge-

nerar que se pierda lo avanzado, especialmente cuando se cambia de gobiernos y no existe continuidad ni en la política ni en el personal encargado de su ejecución.

Sociedad, estado nación; respetar y reconocer el valor de sus conocimientos indígenas

En los diferentes países, los sistemas educativos de los pueblos indígenas se enmarcan en el modelo aula –escuela- profesor, es decir un sistema de educación escolarizada que ignora o subvalora los sistemas educativos, saberes y conocimientos de la comunidad, que no se desarrollan en un lugar cerrado, considerándolos como retrocesos frente a los conocimientos modernos que se proponen en la escuela. Este modelo, que se enmarca a su vez en el proceso “civilizador” de los Estados Nación tiene un impacto en la visión de los pueblos y sus dinámicas, desarrollándose una autoimagen negativa y considerando la integración y la modernidad como el modelo aspiracional y la única vía por la que se puede transitar para llegar al desarrollo. Sobre el punto, señala Javier Paredes que:“(…) con esta hegemonía no solo se llegó a afectar de forma directa las formas de aprendizaje -las formas de reproducción- sino también las formas de producir de las comunidades. La reestructuración del campo educativo comunitario afectó la estructura de su campo económico, también comunitario. La aparición de la escuela y el currículo, con todo lo que implican, contribuyeron grandemente a los procesos de desestructuración de la comunidad y la consolidación del colonialismo y del capitalismo como sistema de organización social y económica.” (Paredes Mallea, 2011, p. 112). La subvaloración de los conocimientos y la desestructuración que se produce, generan también el desarraigo en las personas más jóvenes, la necesidad de distanciarse de aquello que se considera “atrasado”, lo cual termina facilitando los procesos de desposesión de los territorios indígenas.

Tenemos entonces que un gran desafío es lograr que los procesos educativos con los pueblos indígenas se contextualicen y se enmarquen en la historia de los pueblos, en sus formas de organización, en sus prácticas y en sus instituciones tradicionales, en general en las lógicas en las cuales se producen esos conocimientos, pero que al mismo tiempo se supere el carácter localista que se tiene cuando se plantea el reconocimiento de los saberes indígenas y se les incorpore en el currículo nacional con igual jerarquía que los conocimientos que se producen desde la cultura occidental. Esto aportaría a cambiar las miradas que existen sobre los pueblos indígenas y a reconocer sus aportes a la construcción del país, aportando, por tanto, a cambiar las mentalidades de las nuevas generaciones.

En tal sentido cobran importancia acciones que recuperan instituciones tradicionales y prácticas comunitarias como la minga o los tinkuys, que son experiencias interculturales ya en curso y que expresan valores de colaboración y reciprocidad, distintos al enfoque competitivo de la educación nacional. Se debe procurar plantear los sentidos de estas prácticas en los nuevos contextos en los que desarrollan y el valor que tienen también para las distintas sociedades asumiendo el desafío de buscar la articulación de estos valores y prácticas con las metodologías y evaluaciones que asumen la educación competitivamente, en tanto podrían aportar a un desarrollo sustentable y que asuma a la vez, el Buen Vivir.

El “Buen Vivir” y las cosmovisiones indígenas en las políticas educativas

Finalmente, se presenta el desafío de dialogar con las cosmovisiones indígenas, es decir con determinadas percepciones, conceptualizaciones y valoraciones que constituyen sus formas de ver el mundo y relacio-

narse con su entorno. Esto incluye su relación con la naturaleza, la comprensión del bienestar colectivo y la mejora de las condiciones de vida desde entradas distintas a las dominantes. El *suma qamaña* o el *sumak kawsay* expresan justamente esta complejidad y no pueden reducirse a preceptos de vida que agregar al currículo o pretender transversalizar por decreto en las políticas educativas para su difusión. Estas nociones son parte de procesos históricos, procesos de adaptación y generación de vínculos comunitarios que sustentan a su vez conocimientos y aprendizajes transmitidos desde la comunidad y en convivencia con el entorno. Son básicamente paradigmas descolonizadores del pensamiento que plantean otras formas de vivir en plenitud, siendo por ello un reto presentar e incluir los saberes dialogando con las cosmovisiones en las políticas educativas sin restarles sustancialidad.

No se trata tampoco de caer en “esencialismos” donde prácticamente entender y comprender las cosmovisiones indígenas es algo inaccesible para quienes no son parte de estos pueblos, pero sí de entablar diálogos coherentes y articulados. Desde la gestión pública, tal coherencia implica valorar y asumir el Buen Vivir y los conocimientos de los pueblos indígenas como importantes y al mismo tiempo respetar sus territorios. En el mismo sentido, como ocurre en diversos países de América Latina, incluyendo los casos de este estudio, un ejercicio de congruencia es necesario cuando se promueven políticas educativas interculturales, pero las políticas económicas y de inversión continúan teniendo un sesgo desarrollista extractivo con graves efectos en materia de contaminación y desplazamiento de los pueblos indígenas. Es un desafío que la acción estatal sea cada vez más articulada y respetuosa de la diversidad existente.

Es importante, entonces, que el diálogo con las cosmovisiones de los pueblos indígenas y en general con sus saberes y conocimientos, sean presentados desde una perspectiva de alteridad y no de subalteridad, como conocimientos válidos para responder a necesidades de sus territorios, del país y del mundo; saberes valiosos para solucionar desafíos de todo tipo; en el campo médico, en el de la biodiversidad y en la astronomía entre otros. Asimismo, en el caso del buen vivir, podría afirmarse como nuevo paradigma para el tema del desarrollo, dialogando cada vez más con enfoques como el desarrollo sostenible, ampliándolo como posibilidad de lograr una vida mejor y más digna no solo para pueblos indígenas, sino para toda la sociedad.



Referencias bibliográficas

Ames, P. (2002). Educación e interculturalidad: repensando mitos, identidades y proyectos. En N. Fuller, Interculturalidad y política: Desafíos y posibilidades (pág. 356). Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Álvarez Echevarría, Natalia (2007). Conocimientos Indígenas y Procesos de Apropiación. Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIX, Número 49. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación. 119-128.

Appadurai, Arjun (2001). La Modernidad Desbordada, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, Argentina.

Benavides, Martín; Mena, Magrith y Ponce, Carmen (2010). Estado de la niñez indígena en el Perú. Lima: UNICEF -Instituto Nacional de Estadística e Informática.

Contreras, Carlos (1996). Maestros, Mistis y Campesinos en el Perú Rural del Siglo XX. Documento de Trabajo, 80. Serie Historia, 16. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP).

Dávalos, P. (2008). Las luchas por la educación en el movimiento indígena ecuatoriano. Ensayos e Investigaciones 27. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.

- De Sousa Santos, B. (2007). Más allá del pensamiento abismal: Desde las líneas mundiales a las ecologías del conocimiento. Eurozine Recogido de <http://www.eurozine.com/articles/2007-06-29-santos-en.html>
- Dussel, Enrique (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En Edgardo Lander (comp.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Estado Plurinacional de Bolivia, Ministerio de Educación (2014, agosto). Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos: Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz.
- García Canclini, Nestor (2007). ¿Qué son los imaginarios cómo actúan en la ciudad? Entrevista en EURE, vol. XXXIII, N° 99, agosto, 2007, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Gobierno del Ecuador (2011, marzo). Ley general de educación intercultural.
- Guerrero, Andrés (2010). Administración de poblaciones, ventriloquía y trans escritura. Lima: FLACSO Ecuador-Instituto de Estudios Peruanos (IEP).
- Gushiken, Roberto y Campos, Miguel Ángel (2014). Línea de base de brechas sociales por origen étnico en el Perú. Lima: Ministerio de Cultura.
- Instituto Nacional de Estadística (2011). Encuesta de hogares 2011. Bolivia.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2015). Informe Técnico: Evolución de la pobreza monetaria 2009-2014. Lima.
- Instituto Nacional de Estadísticas y censos (2010). Base de datos censo 2010. Ecuador. <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-2010/>
- Kymlicka, Will (1996). Ciudadanía multicultural, una teoría liberal de los derechos de las minorías. Barcelona: Editorial Paidós.
- Kukathas, Chandran (1997). Cultural Toleration. En Ian Shapiro and Will Kymlicka (Ed). "Ethnicity and group rights", Nomos, New York University Press.

- López, Luis Enrique (1989). La Política Lingüística Peruana y la Educación de la Población Indígena. En López, Luis Enrique y Moya, Ruth (eds), Pueblos Indios, Estados y Educación (133-166). Lima: PEB-PUNO, Proyecto EBI – MEC-GT, Programa ERA.
- López, Luis Enrique (2009). Interculturalidad, educación y política en América Latina: perspectivas desde el sur. En López, Luis Enrique (ed.), Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas (129-220). La Paz: FUNPROBEID Andes.
- López, Luis Enrique y Murillo, Orlando (2006). La Reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones. Cochabamba.
- López Jiménez Sinesio (1997) Ciudadanos reales e imaginarios; concepciones, desarrollo y mapas de ciudadanía en el Perú. Lima: IDS
- Mamani, Pablo (2011). Qamir qamaña: dureza de “estar estando” y dulzura de “ser siendo”. En Ivonne Farah, Luciano Vasapollo (ed). Vivir Bien, paradigma no capitalista? La Paz: CIDES-UMSA
- Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural bilingüe (MOSEIB). Quito.
- Ministerio de Educación de Perú (2014). Hacia una Educación intercultural bilingüe de calidad. Lima.
- Ministerio de Cultura (2016). Base de datos de pueblos indígenas u originarios. Lima. <http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas>
- Muñoz, Antonio. (1998) Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos Revista Complutense de Educación Vol. 9, N° 2. Madrid: Universidad Complutense
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2015). Miradas sobre la educación en Iberoamerica 2015: Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes; Madrid
- Paredes Mallea, Javier (2011). Elementos para la implementación del nuevo currículo educativo. Revista de Investigación Educativa. Vol. 4, No 3. La Paz.
- PNUD (2015).Informe sobre desarrollo Humano 2015; trabajo al servicio del desarrollo humano. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf

- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rawls John (1995). *Teoría de la Justicia*, 2º Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rizvi Fazal y Bob Lingard (2013) *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata
- Rojas Zolezzi, Enrique (2003). Las clasificaciones asháninka de la fauna del piedemonte central: un caso de diferentes niveles de aproximación, *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, Vol. 32 no. 1.
- Secretaría Nacional de Planificación y desarrollo (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017- Todo el mundo mejor*. Quito: Senplades.
- Tocornal, Ximena; Paola Tapia; Jorge Araya (2011). "Evaluación de buenas prácticas; aprendizajes y desafíos para la prevención del delito". Universidad de Chile- Banco Interamericano de desarrollo, Santiago, 2011 www.uchile.cl
- Tubino, Fidel (2005). *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Lima: Ministerio de Educación.
- Trapnell, Lucy (1996). *Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía*. En Juan Godenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- UNESCO (2006). *Directrices de la Unesco sobre educación intercultural*. Paris: Retrieved 29 May 2015 from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- UNESCO (2014). *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO, París.
- UNESCO (2016). *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al TERCE*. UNESCO, París y Santiago. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>

- Uzeda, Andrés (2010). Del 'vivir bien' y del vivir la vida. En Suma qamaña. Miradas críticas al vivir bien. Revista Fé y Pueblo, Segunda época, Nº 17. Cochabamba
- Velasco Abad, Margarita (2014) Derechos de protección social y educación de la niñez y adolescencia indígena en Ecuador"; Panamá. UNICEF
- Velasco, Ambrosio (2006). Republicanismo y multiculturalismo. México DF: Siglo XXI Editores
- Zavala, Virginia (2007). Avances y desafíos de la educación intercultural en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos. Lima: CARE Perú, IBIS.
- Zúñiga, Madeleine y Gálvez, Modesto (2002). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: Bases para una propuesta de política. En Norma Fuller (ed.) Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

Anexos

Metodología

La metodología propuesta contempló la revisión de las políticas y prácticas educativas relacionadas al conocimiento indígena en Bolivia, Ecuador y Perú. De otro lado, se realizaron un total de 24 entrevistas semi estructuradas a funcionarios, líderes indígenas, personal de Escuela y estudiantes de los tres países seleccionados. Esto permitió contar con fuentes directas de percepciones y opiniones que contrastar con el desarrollo normativo y la implementación de las políticas orientadas al conocimiento indígena en las políticas educativas.

Respecto a la noción de ‘buenas practicas’ o prácticas relevantes, estas se enmarcan en las directrices de la UNESCO respecto a la educación intercultural, según las cuales la educación no se puede limitar a ser un simple ‘apéndice’ al programa usual de instrucción, que debe considerarse la educación holísticamente (UNESCO, 2004). Por ejemplo, debe valorarse la importancia del desarrollo de programas educativos integradores que reconocen la enseñanza de idiomas, historias y culturas de grupos no dominantes. En tal sentido, por “buenas prácticas”, suelen entenderse aquellas acciones o procesos que producen resultados destacados, pues “cumplen o sobrepasan el cumplimiento de los objetivos trazados y entregan los productos esperados, siendo sostenibles en el tiempo

y susceptibles de replicar y aplicar en otros contextos con resultados similares (Tocornal et al, 2011)”. Sin embargo, en concordancia con los objetivos trazados en la investigación, además del cumplimiento de objetivos, replicabilidad y sostenibilidad, una práctica relevante en términos de la incorporación de conocimientos indígenas en la educación debe ser conceptualizado en la interacción entre la escuela y la comunidad en el marco del proceso educativo, considerando las directrices de la UNESCO y los siguientes criterios:

El reconocimiento de que los estudiantes son ‘portadores’ de una cultura.

El uso de las escuelas como centros de actividades sociales y culturales.

La participación de sabios/ artistas de los pueblos indígenas en la escuela.

El aprendizaje inclusivo de estudiantes indígenas y no-indígenas.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Oficina de Santiago
Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe