

# EL RETO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS

Linda King y Sabine Schielmann



La educación en marcha

**El reto de la educación indígena:  
experiencias y perspectivas**

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

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

Publicado en 2004 por la  
Organización de las Naciones Unidas  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura  
7 Place de Fontenoy, 75732 París 07 SP  
Composición: IGS-CP - L'Isle-d'Espagnac, Charente  
Impreso por Jouve, Mayenne

ISBN 92-3-303934-X  
© UNESCO 2004  
Todos los derechos reservados

*Impreso en Francia*

# EL RETO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA: EXPERIENCIAS Y PERSPECTIVAS

Linda King y Sabine Schielmann

La educación en marcha

EDICIONES UNESCO

# PREFACIO

La educación es una de las seis áreas de acción que constituyen el mandato del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas y un tema sobre el que tenemos mucho que decir. Además de dedicarse a los derechos humanos, la tercera sesión del Foro en 2004 consagrará buena parte de sus trabajos a la educación y la cultura, y esta publicación representará sin duda una importante contribución a esos debates.

Yo también fui un niño indígena –aunque de eso hace mucho tiempo, y desearía que el lector me acompañara con la imaginación para reconstituir las primeras experiencias de un niño indígena. Ingresó en la escuela primaria con un rico bagaje cultural para descubrir de inmediato que se esperaba de él que hubiera asistido al jardín de infancia, aunque evidentemente no haya tenido posibilidad alguna de hacerlo ya que incluso la enseñanza básica es un lujo.

En su primer día de escuela el niño advierte no sólo que los maestros no hablan su lengua sino que, de hecho, no aceptan siquiera que él mismo la hable. Es probable incluso que sea castigado por ello. Los maestros no saben nada acerca de la cultura indígena. Dicen, por ejemplo, “mírame cuando te hablo”. Pero el niño procede de una sociedad en la que tal vez mirar a un adulto de frente sea una falta de respeto. Día tras día el alumno indígena vive desgarrado entre dos mundos. Hojea muchos libros de texto pero no encuentra ninguna referencia ni a él ni a su familia o su cultura. Incluso en los manuales de historia su pueblo es invisible. Existe sólo en la sombra –o peor aún, si acaso se lo menciona es sólo como “un obstáculo a

la colonización” o sencillamente como un “problema” que su país debe superar.

Pero los niños son fuertes, y de una manera u otra el pequeño indígena logra sobrevivir en ese ambiente. No obstante, cuando llega a la escuela secundaria advierte que muchos de sus hermanos y hermanas indígenas han abandonado los estudios. ¿Han fracasado ellos o es la escuela la que fracasa? Al finalizar el bachillerato sólo queda él. Aunque los profesores le dicen “tú no eres como los otros”, en el fondo de su corazón él sabe que sí es como sus hermanos.

Esta es con harta frecuencia la experiencia escolar de los niños indígenas –de aquellos que han tenido la suerte de acceder a la educación formal, pues muchos no lo consiguen. En la segunda sesión del Foro Permanente en 2003, numerosos representantes indígenas examinaron problemas educacionales comunes, entre otros el escaso nivel de retención y de adquisición de conocimientos y graduación en los años de escolaridad obligatoria y no obligatoria. Muchos se refirieron también a la marginación y el racismo declarados y generalizados como causas esenciales de los bajos resultados obtenidos por los jóvenes indígenas. Otros aún hicieron hincapié en la relación entre la posibilidad de acceder a la educación en los primeros años de la infancia y de tener éxito en esa etapa y los buenos resultados que se obtienen más tarde en los estudios y en la vida.

Las comunidades indígenas deben hacer frente a múltiples desafíos en el ámbito de la educación. Vivemos en un mundo cada vez más multicultural y la concepción tradicional del contenido de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza, incluso en aquellos estados cuya organización se basa en una supuesta homogeneidad cultural (Rodolfo Stavenhagen ha acuñado el calificativo de “etnocráticos” para ese tipo de estados) sencillamente ya no funciona. La incertidumbre nunca ha sido mayor en el mundo, como han señalado tanto la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo (Comisión Pérez de Cuéllar) como la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (Comisión Delors). Además, en la mayoría de los países, casi no se toma en cuenta a los pueblos y minorías indígenas a la hora de definir los planes de estudio y de organizar la enseñanza. De hecho, en muchos países los principios básicos de educación multicultural y multilingüe establecidos por la UNESCO apenas se han aplicado. Y, por último, subsiste el problema de los recursos financieros. Somos los más pobres entre los pobres. Incluso en países desarrollados, las comunidades autóctonas son incapaces de ofrecer a sus niños una educación adecuada,

y en especial una educación en consonancia con las aspiraciones de sus pueblos.

Pero los pueblos indígenas no sólo aportan problemas que requieren solución, llegan también con sus propias respuestas y solicitan apoyo para garantizar que esas soluciones se apliquen de manera sistemática y total. Una educación de calidad no es un concepto estático y absoluto pues la educación está en estrecha relación con la cultura y la comunidad a la que se supone debe servir. El artículo 15 del Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es el texto que hasta ahora refleja mejor las aspiraciones de los pueblos indígenas del mundo entero en el ámbito de la educación:

Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

Los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas.

Nuestras culturas y nuestro saber deben ser incluidos en los planes de estudios de los niños y los jóvenes indígenas en todos los niveles de la educación. No existe una educación de “calidad” si todo en ella se basa en una cultura que no es la nuestra. Nuestras culturas constituyen un tesoro que deseamos preservar y desarrollar, y también compartir en beneficio de toda la humanidad. Para los pueblos indígenas, ese tesoro comprende la interconexión de todo lo que ha sido, es y será —el vasto mosaico de vida y espíritu, tierra y agua, del que formamos parte indisolublemente— y abarca todo lo que se designa como Conocimiento Tradicional.

El patrimonio cultural autóctono supone un enfoque holístico en el que tradiciones y conocimientos se encarnan en cantos, historias y dibujos así como en la tierra y el medio ambiente —el mundo tangible interrelacionado con el intangible. Para los pueblos indígenas, los sitios sagrados y el patrimonio cultural intangible están íntimamente ligados y no pueden separarse fácilmente. Ello nos permite mantener el equilibrio entre desarrollo y protección del entorno en el que habitamos desde tiempos inmemoriales. Este saber constituye el pilar de nuestra cultura, pilar que también sostiene la Tierra. Desviarse de este saber acarrea graves consecuencias para el mundo y para la humanidad.

Pero no deseamos limitarnos a nuestros conocimientos. Ansiamos combinar lo mejor de nuestras tradiciones con lo mejor de las tradiciones occidentales y europeas. Esto es lo que “calidad” significa realmente para nosotros.

El relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, ha señalado que nuestras “especificidades culturales son también contribuciones a la cultura universal y no meras reliquias de un pasado en vías de desaparición”. Ello significa que elementos del saber y la cultura tradicionales indígenas deben incluirse también en los sistemas de educación de otros pueblos y no sólo en los nuestros.

La educación indígena tradicional y sus estructuras deben ser respetadas y respaldadas. No hemos plasmado nuestro saber en el papel, pero lo danzamos, lo dibujamos, lo narramos, lo cantamos, lo practicamos. Es crucial llegar a una comprensión cabal de lo que son el saber y el aprendizaje y de los diversos caminos que conducen a ellos. Esto coincide con las observaciones de la Comisión Delors: los sistemas de educación occidentales tienden a privilegiar la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje (*La educación encierra un tesoro*, UNESCO, 1999). Estoy convencido de que los pueblos indígenas pueden contribuir de manera significativa tanto a establecer sus propios sistemas de educación como a renovar los de otros pueblos.

Necesitamos para ello:

- Establecer acuerdos eficaces a fin de que los padres y miembros de comunidades autóctonas participen en las decisiones relativas a la organización, el suministro y la evaluación de los servicios de educación destinados a sus niños, jóvenes y otros miembros de la comunidad.
- Aumentar el número de personal indígena en cargos tales como administradores, maestros, tutores, consejeros para el currículo, profesores adjuntos, funcionarios de enlace hogar-escuela y otros empleados docentes, incluyendo a aquellos miembros de la comunidad que se ocupan de la enseñanza de la cultura indígena, la historia y la sociedad contemporánea y las lenguas indígenas.
- Suministrar servicios de educación y formación a fin de capacitar a los miembros de las comunidades indígenas para la toma de decisiones en el ámbito de la educación.
- Establecer acuerdos a fin de que las comunidades indígenas puedan

expresar un punto de vista independiente acerca de las decisiones sobre la enseñanza en todos los niveles.

- Lograr que los niños, jóvenes y adultos indígenas reciban educación durante un periodo de una duración equivalente a la de los estudiantes no indígenas.

Nuestra obligación es garantizar que los niños, jóvenes y adultos indígenas tengan las mismas posibilidades de acceso a todos los niveles de educación (incluida la educación de adultos) que las que se ofrecen a los demás ciudadanos.

Debemos dar a los estudiantes indígenas la posibilidad de alcanzar índices de capacitación y graduación similares a los de los demás estudiantes tanto en la educación obligatoria como en la no obligatoria.

Debemos además:

- Desarrollar programas para consolidar la conservación y el uso continuo de las lenguas indígenas. Todos los individuos deben tener derecho a su propia lengua, a una de las lenguas nacionales y a una lengua internacional. La enseñanza de las lenguas debe basarse en los resultados de la investigación y en las recomendaciones de la UNESCO en este ámbito (la UNESCO ha publicado recientemente *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, 2003).
- Establecer sistemas de escritura para las lenguas indígenas. La escritura es una herramienta básica del aprendizaje y un requisito previo para la preservación y el desarrollo de una lengua.
- Garantizar que nuestras lenguas se utilicen en la enseñanza, la investigación y la administración. El uso de una lengua en diferentes campos de actividad es el medio más eficaz para desarrollarla.

Es necesario proporcionar servicios de educación comunitaria a fin de desarrollar en los pueblos indígenas las capacidades necesarias para administrar sus comunidades.

Es imperioso también promover la educación contra el racismo, incluyendo en los planes de estudio de la enseñanza obligatoria estrategias que faculten a los jóvenes a enfrentar el racismo.

Los pueblos indígenas deben recibir respaldo y apoyo financiero para establecer sus propios sistemas docentes, comprendidas las escuelas, si así lo decidieran.

El derecho a preservar y desarrollar nuestra herencia cultural es un

aspecto esencial de la autodeterminación. Este patrimonio es tan importante como el de los recursos y las riquezas naturales a las que se refieren las convenciones de derechos humanos (Cf. El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de las Naciones Unidas). Disponemos de un derecho colectivo a determinar nuestras propias vías de desarrollo. Con ese fin, necesitamos una base firme de conocimientos sobre las consecuencias de nuestras opciones y decisiones. La educación es la puerta de acceso a nuevos conocimientos y, por consiguiente, no puede limitarse sólo a la enseñanza primaria y secundaria. La educación superior y la investigación son una fuente necesaria tanto para la sociedad en su conjunto como una base para el propio sistema educativo.

Estas son en nuestra opinión algunas de las estrategias que, si se aplican de manera efectiva y completa, permitirán que los niños y jóvenes indígenas obtengan resultados educativos comparables a los de los demás ciudadanos.

El Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos (EPT) pone en evidencia nuestros problemas en sus tres primeros objetivos aunque no subraya la especificidad de la educación de los pueblos indígenas:

1. Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos,
2. Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo los niños y las niñas que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primera gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen,
3. Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y programas de preparación para la vida activa.

Deseo hacer hincapié en el hecho de que nosotros no nos encontramos simplemente “en situaciones difíciles” ni somos “minorías étnicas”. Somos los habitantes ancestrales de nuestras tierras y aguas tradicionales y nos sentimos orgullosos de ser “indígenas”. Pido que aunemos esfuerzos para lograr que los pueblos indígenas dejen de ser invisibles y participen en todo aquello que les concierne. Sobre todo debemos garantizar que nuestros niños vean la realización de estos objetivos.

Una educación de calidad para los pueblos indígenas significa que nuestra educación, en principio, se base en nuestra cultura, nuestro saber,

nuestras lenguas y en nuestras formas de enseñanza y aprendizaje tradicionales. A partir de esta plataforma los pueblos indígenas serán capaces de alcanzar los más altos resultados en el jardín mundial del conocimiento.\* La presente publicación constituye un paso adelante por el buen camino.

Sr. Ole Henrik Magga  
Presidente del Foro Permanente  
para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas

\* Amartya Sen, *Culture, economics and development*, ponencia presentada ante la Comisión Mundial sobre Cultura y Desarrollo en mayo de 1995. Véase también Mahbub ul Haq, *Reflections on human development*, Nueva York, Oxford, Oxford University Press, 1995. *Nuestra diversidad creadora*, Ediciones UNESCO, 1996, p. 22.

# ÍNDICE

<b>Introducción</b>	15
<b>Parte I. Desafíos y obstáculos en la educación indígena</b>	19
I. 1. Los pueblos indígenas y la educación	21
I. 2. Contexto jurídico y político de la educación indígena	23
I. 3. Perspectivas de la educación indígena	26
I. 4. Objetivos generales de la educación indígena	30
<b>Parte II. Criterios para la identificación de prácticas idóneas en la educación indígena</b>	33
II. 1. Participación y elaboración de decisiones	35
II. 2. Pedagogía y metodología	37
II. 3. Saber indígena	40
II. 4. Plan de estudios	42
II. 5. Lenguas de enseñanza	45
II. 6. Formación de docentes	50
II. 7. Material educativo	52
II. 8. Evaluación y apreciación	54
<b>Notas Partes I y II</b>	59
<b>Bibliografía Partes I y II</b>	65

**Parte III. Estudios de caso relativos a la oferta de una educación de calidad a los pueblos indígenas** 73

**Estudios de caso**

1. **Botswana:** Programa de Educación Preprimaria Bokamoso *Let-  
loa y Programa Bokamoso* 77
2. **Brasil:** Una experiencia de autoría de los pueblos indígenas de  
la Amazonía occidental *Nietta Lindenberg Monte* 97
3. **Brasil:** Proyecto de Educación Intercultural Yanomami *Sarah  
Chapple-Sokol y Kate McDermott* 120
4. **Camboya:** Proyecto de Educación para los Niños de las Tierras  
Altas *Care International en Camboya* 129
5. **Estados Unidos:** Escuelas adaptadas a la cultura local e Inicia-  
tiva Sistémica Rural en Alaska *AKRSI y ANKN* 141
6. **Estados Unidos:** Proyecto de Inmersión en Navajo de la  
Escuela de Leupp *Michael Fillerup* 165
7. **Estados Unidos:** Programa Educativo de Supervivencia Cultu-  
ral *Sarah Chapple-Sokol y Kate McDermott* 181
8. **Guatemala:** Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación  
Maya *Katherine Grigsby* 190
9. **India:** Proyecto de Conservación de la Lengua Chakma *Suhas  
Chakma* 206
10. **Malasia:** Proyecto “Serpiente y Escalera” *Jannie Lasimbang,  
Fondo fiduciario PACOS* 213
11. **México:** La Escuela (Tele) secundaria Intercultural Bilingüe  
“Juan Francisco Lucas” *Ulises Márquez Nava* 230
12. **México:** Formación de campesinos indígenas como directivos  
de empresas forestales comunales *Rodolfo López Arzola* 250
13. **Nueva Zelandia:** Programa Maorí de Enseñanza de Ciencias  
*Janet Nairn* 261
14. **Perú:** “Asháninkas Creando”, una experiencia con el enfoque  
de la educación originaria *Walter Heredia Martínez* 283
15. **Perú:** Revalorización y utilización de plantas aromáticas y medi-  
cinales andinas *Noé Miguel Chávez Velázquez* 295
16. **Rusia (Federación de):** Centro Ruso de Formación Indígena  
*CRFI e INRIPP* 307

# INTRODUCCIÓN

En un gran número de países hay pueblos indígenas,<sup>1</sup> entre los que figuran los indios del continente americano, los inuits y aleutianos de la región circumpolar, los saamis de Europa septentrional, los aborígenes de Australia, los maoríes de Nueva Zelandia y muchos otros pueblos más diseminados por todo el planeta, desde el Ártico hasta el Pacífico Sur. Hay unos 5.000 pueblos indígenas y tribales que suman unos 300 millones de personas.<sup>2</sup> Se estima que de las más de 6.000 lenguas que todavía se hablan en el mundo, unas 4.000 a 5.000 son lenguas de poblaciones indígenas.<sup>3</sup> Estas poblaciones viven en medios ambientes muy diferentes, muchas de ellas en zonas rurales, y en su gran mayoría han conservado su identidad cultural específica, lenguas, costumbres, tradiciones, organización social, economía, prácticas y creencias espirituales.

En la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas celebrada en Viena en 1993, se reconocieron tanto la situación específica de los pueblos indígenas y sus contribuciones excepcionales como los problemas con que se enfrentan en las sociedades multiculturales y plurilingües de nuestros días. Esa conferencia recomendó la proclamación de un Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo,<sup>4</sup> que fue aprobada en 1994 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual adoptó un programa de actividades para dicho decenio (1995-2004) en el que se declaraba lo siguiente:

[...] El principal objetivo del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo es fortalecer la cooperación internacional para la solución

de los problemas con que se enfrentan las poblaciones indígenas en cuestiones tales como los derechos humanos, el medio ambiente, el desarrollo, la salud, la cultura y la educación.<sup>5</sup>

El presente estudio es una contribución al Decenio Internacional proclamado por las Naciones Unidas. En él se tratan algunos de los puntos que se pusieron de relieve en la segunda sesión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas celebrada en mayo de 2003, y más concretamente los siguientes: la discriminación de que son víctimas los pueblos indígenas en los sistemas educativos; la pérdida de las lenguas indígenas; la exclusión de las culturas y conocimientos indígenas de los planes de estudios escolares; y la necesidad de fomentar la participación de los pueblos indígenas y su contribución a la elaboración de programas educativos cultural y lingüísticamente pertinentes.<sup>6</sup>

La educación para los pueblos indígenas es tan diversa como las culturas y las sociedades en las que viven. En la actualidad, hay en todo el mundo una vasta gama de enfoques y programas educativos destinados a esos pueblos. En este documento, se ofrece un panorama general de diversas experiencias en materia de educación indígena y se exponen algunas de las preocupaciones específicas de los pueblos autóctonos, así como sus contribuciones a una educación de calidad. La expresión “educación indígena” no se refiere a un tipo de educación diferente, exclusivo o paralelo, sino que hace hincapié en la necesidad de satisfacer las necesidades específicas de los pueblos indígenas a fin de suscitar una toma de conciencia y ampliar el debate con vistas a lograr una educación de calidad para todos.

En la parte final de este documento se presentan estudios de caso ilustrativos de prácticas educativas idóneas para los pueblos indígenas. El propósito de esta presentación no es recomendar la aplicación o transferencia directa a otros contextos de determinados modelos, sino mostrar una gama de programas educativos que reflejan la diversidad de situaciones culturales, lingüísticas y geográficas de los pueblos autóctonos, además de sus necesidades y objetivos en materia de educación.

No es posible considerar la educación indígena sin tener en cuenta cuestiones vinculadas con la pobreza, la democracia y los derechos humanos. En el artículo 6 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se afirma que un buen aprendizaje sólo se puede lograr en un entorno sanitario y cultural idóneo, y a condición de que esté vinculado con otros aspectos de la vida y el bienestar de los educandos. Por otra parte, la educación indígena se sitúa en el marco de los actuales debates sobre la diversidad

cultural, lingüística y biológica y la interrelación entre estos tres aspectos, así como sobre los temas conexos de la identidad, la supervivencia y la sostenibilidad.

La educación es a la vez una condición *sine qua non* y un instrumento para que los educandos tengan más posibilidades de ejercer sus derechos sociales, culturales, económicos, civiles y políticos. La educación para los pueblos indígenas se debe contemplar, por consiguiente, tomando como base el reconocimiento, entendimiento y promoción de los derechos humanos y las identidades culturales específicas de esos pueblos, así como también su contribución a la edificación de sociedades plurales.

En la Parte I del presente estudio se exponen los desafíos y obstáculos que ha de afrontar la educación indígena, la situación de los pueblos indígenas con respecto a la educación, algunos aspectos del contexto político y jurídico existente, y las perspectivas de la educación indígena. En la Parte II se expone un conjunto de criterios para identificar ejemplos logrados de educación de calidad para los pueblos indígenas. Por último, en la Parte III, se presentan algunas experiencias educativas para pueblos indígenas realizadas con éxito.

Agradecemos a Dörthe Bühmann, María Luisa Jáuregui, Ingrid Jung, Juan C. Godenzzi, Ulises Márquez Nava, Julio Murrieta, Alejandra Pérez Reguera y Martha Pastor Escobar las observaciones que formularon sobre el anteproyecto del presente estudio.

**PARTE I.  
DESAFÍOS  
Y OBSTÁCULOS  
EN LA EDUCACIÓN  
INDÍGENA**

# I. 1.

## LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LA EDUCACIÓN

“Se sigue negando a millones de personas el derecho a la educación”,<sup>7</sup> y los pueblos indígenas figuran entre los más afectados y desfavorecidos por esa negativa. La situación de estos pueblos se caracteriza por la falta de acceso a una educación que respete sus distintas culturas y lenguas. Hasta ahora ha sido muy escaso el material educativo que proporcione información precisa e imparcial sobre los pueblos indígenas y sus modos de vida, y además en los manuales escolares de historia se les ha descrito con frecuencia en términos negativos. Asimismo, en muchos casos los programas educativos han fracasado a la hora de ofrecer a los pueblos indígenas la posibilidad de participar en la elaboración de decisiones, la concepción de los planes de estudios, la selección de docentes y métodos pedagógicos, y la definición de normas.

En el programa de actividades para el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo se dice a este respecto:

3. Uno de los objetivos principales del Decenio es educar a las sociedades, sean indígenas o no, acerca de la situación, las culturas, los idiomas, los derechos y las aspiraciones de las poblaciones indígenas [...]. 4. Otro objetivo del Decenio es la promoción y la protección de los derechos de las poblaciones indígenas y su capacitación para elegir opciones que les permitan conservar su identidad cultural, sin dejar de participar en la vida política, económica y social, con pleno respeto de sus valores culturales, idiomas, tradiciones y formas de organización social.<sup>8</sup>

No obstante, la educación indígena tiene que afrontar un doble desafío:

- Apoyar y promover la conservación, utilización y supervivencia de las culturas, idiomas, conocimientos, tradiciones e identidades de los pueblos indígenas, y
- Suministrar los conocimientos y competencias que permitan a los pueblos indígenas participar plenamente y en pie de igualdad en la comunidad nacional e internacional.

La visión de las propias poblaciones indígenas sobre las cuestiones fundamentales de la educación indígena se expresa en la siguiente declaración:

**Nosotros, pueblos indígenas del mundo, afirmamos nuestro derecho innato a la autodeterminación en todo sentido. La autodeterminación tiene que ver con la capacidad de hacer elecciones y tomar decisiones conscientes. Se refiere a la creación de adecuadas estructuras para la trasmisión de la cultura, conocimientos y sabiduría, en beneficio de cada una de nuestras respectivas culturas. La educación de nuestras comunidades y de cada individuo es esencial para la preservación de nuestras culturas y para el desarrollo de aptitudes y experiencias necesarias para formar parte vital del siglo XXI.<sup>9</sup>**

## I. 2. CONTEXTO JURÍDICO Y POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Hay una serie de instrumentos y declaraciones internacionales, así como de acuerdos regionales, que constituyen un marco básico internacional para el suministro de una educación de calidad a los pueblos indígenas y el reconocimiento de su derecho a la educación.<sup>10</sup>

La educación es un derecho humano fundamental inscrito en la Declaración Universal de Derechos Humanos, afirmado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y reiterado en el Marco de Acción de Dakar.<sup>11</sup> En estos instrumentos normativos internacionales se expresa claramente el compromiso de la comunidad internacional de proporcionar una educación de calidad para todos que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos de las sociedades cultural y lingüísticamente diversas de nuestros días.

El derecho de los indígenas a acceder a la educación se ha interpretado a menudo erróneamente, como si los indígenas sólo pidieran el acceso a la educación no indígena. En cambio, lo que los indígenas de todo el mundo reclaman es que se les imparta una educación cultural y lingüísticamente adecuada a sus necesidades, sin que se les prive de un acceso más amplio a los sistemas de educación nacional. Además, es necesario que la educación sea una fuente de autonomía y que se base en la cultura y la sabiduría indígenas.<sup>12</sup>

El artículo 18 de la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos formula esta idea de la siguiente manera:

Educación y cultura autóctonas. Los pueblos indígenas y los pueblos nómadas tienen derecho al acceso a todos los niveles y formas de educación que imparte el Estado. Sin embargo, no ha de negárseles el derecho a disfrutar de su propia cultura o a utilizar sus propias lenguas. La educación para los pueblos indígenas y los nómadas debe ser lingüística y culturalmente adaptada a sus necesidades y facilitar el acceso a niveles superiores de educación y capacitación.

El contexto político y jurídico es un factor clave, que exige:

- Un reconocimiento –constitucional– de la naturaleza pluricultural y plurilingüe de la sociedad;
- El respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística; y
- La garantía de los derechos humanos y libertades fundamentales de los pueblos indígenas, admitiendo en especial que el reconocimiento explícito y equitativo de las distintas identidades de los grupos culturales y étnicos existentes dentro de una sociedad constituye la base para que los miembros de esos grupos puedan acceder a la información y los recursos y desarrollar plenamente su potencial a fin de lograr su bienestar como ciudadanos.<sup>13</sup>

Algunos países reconocen constitucionalmente el derecho de los pueblos indígenas a la educación y a sus idiomas y culturas, o han adoptado leyes específicas sobre la educación culturalmente adaptada a los pueblos indígenas y el uso de idiomas indígenas. Varios países latinoamericanos –Colombia, México, Ecuador, Perú y Paraguay, por ejemplo– han reformado sus constituciones para reconocer el carácter multiétnico, multicultural y plurilingüe de sus sociedades, y algunos de ellos han establecido o institucionalizado la educación intercultural bilingüe. La ratificación del Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales es también una medida jurídica importante a este respecto.

Otros países, por ejemplo Estados Unidos, Filipinas, Ecuador o Malasia,<sup>14</sup> han respondido a la situación y las necesidades específicas de los pueblos indígenas en materia de educación, mediante reformas educativas o legislaciones específicas sobre los pueblos indígenas y la instrucción en la lengua materna.

El mencionado Convenio N.º 169 de la OIT trata de la educación indígena en su parte VI, y en su artículo 26 señala que:

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

En el artículo 27.1 se precisan algunas características de esas medidas:

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

El éxito y la perdurabilidad de una educación de calidad para los pueblos indígenas dependen además del suministro de recursos financieros. A este respecto, cabe señalar que las posibilidades de acceso de los alumnos indígenas a la enseñanza secundaria y superior suelen verse limitadas principalmente por problemas de costos. Además, las iniciativas adoptadas por organizaciones indígenas y no gubernamentales, así como por las propias comunidades autóctonas, corren el peligro de quedar interrumpidas por falta de financiación, pese a que varios instrumentos internacionales propugnan que los pueblos indígenas puedan crear sus propias instituciones y medios de educación.<sup>15</sup> A este respecto, en el artículo 27.3 del Convenio N.º 169 de la OIT se dice lo siguiente:

Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Sin embargo, aunque en los dos últimos decenios se han registrado progresos en el plano legislativo y se han reconocido cada vez más los derechos de los pueblos indígenas en materia de educación y lengua, todavía queda mucho por hacer para lograr una aplicación efectiva de las medidas legislativas y una educación destinada a todos los pueblos indígenas, teniendo en cuenta el papel fundamental que esta última desempeña en la autonomía de las personas y la transformación de las sociedades.

# I. 3.

## PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Las tendencias actuales en la educación para todos hacia una descentralización y diversificación de la oferta de educación, unidas a los planteamientos innovadores en el ámbito de la educación intercultural bilingüe y a la creación de instituciones y programas educativos por los propios pueblos indígenas, son factores que se refuerzan mutuamente y ofrecen nuevas perspectivas a la educación indígena.

En el Marco de Acción de Dakar se establecen seis objetivos relacionados con la educación para todos, que son importantes para la educación indígena y se centran en:

- La protección y la educación integrales de la primera infancia;
- La enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad;
- El acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y los programas de preparación para la vida activa;
- La mejora de la alfabetización de adultos;
- La supresión de las disparidades entre los sexos; y
- Los resultados del aprendizaje reconocidos y mensurables.

En el contexto de la educación indígena, la elaboración de políticas, estrategias y programas adecuados, así como de enfoques basados en la diversificación, la participación y la capacidad de respuesta con vistas a alcanzar esos objetivos supone, entre otras cosas:

- Fortalecer las prácticas comunitarias de protección de la primera infancia;
- Utilizar las lenguas locales para la alfabetización inicial;
- Elaborar programas culturalmente adaptados de educación bilingüe o multilingüe para niños y adultos;
- Ofrecer la adquisición de capacidades específicas de las culturas indígenas –por ejemplo, cazar con armas o trampas y tejer–, así como de capacidades de índole más general y conocimientos, actitudes, valores y creencias de amplia difusión;<sup>16</sup>
- Crear las bases de un aprendizaje ulterior y ofrecer a todos las mismas posibilidades para efectuarlo;
- Elaborar material de aprendizaje adecuado;
- Utilizar métodos de educación a distancia como emisiones de radio y televisión y correo electrónico, elaborar programas sobre el terreno, y formar y emplear a docentes locales para satisfacer las necesidades de las comunidades que viven en lugares apartados;<sup>17</sup>
- Vincular la educación a otros aspectos de la vida de los educandos, por ejemplo la salud, la nutrición, el agua potable y el entorno natural;<sup>18</sup> y
- Utilizar e incorporar modos de enseñanza y métodos pedagógicos formales y no formales que reconozcan las modalidades tradicionales de generar y transmitir el conocimiento y valoricen la sabiduría oral de las poblaciones indígenas, así como la comunicación no verbal en la educación.<sup>19</sup>

Este último punto se destaca en el párrafo 8 de las Orientaciones Principales de un Plan de Acción para la Aplicación de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001), en estos términos:

Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

Uno de los enfoques para tratar los problemas planteados por la educación indígena es el de la educación intercultural bilingüe. El concepto de educación intercultural va más lejos que el mero reconocimiento de la existencia de varias culturas dentro de una sociedad, ya que promueve el entendimiento entre las culturas y la integración de los diferentes sistemas y lenguas de enseñanza y aprendizaje.

La educación intercultural es esencialmente un diálogo entre diferentes culturas, idiomas y conceptos del conocimiento, en el que se respetan sin discriminación alguna los derechos y las necesidades de los diversos grupos de población en materia de educación. Los representantes de los pueblos indígenas que participaron en la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena indicaron que la educación intercultural bilingüe es la que más tiene en cuenta sus objetivos y valores educativos, ya que no sólo les permite incorporar sus valores culturales y lenguas a los planes de estudios, sino que además promueve la tolerancia de otras culturas e ideas.<sup>20</sup> La UNESCO apoya la educación intercultural como medio para promover el respeto de la diversidad cultural y lingüística, fomentar el entendimiento entre los distintos grupos de población y erradicar el racismo.<sup>21</sup>

Entre las características de la educación intercultural bilingüe, figuran:

- El reconocimiento y la participación de distintos sistemas culturales;
- El aprendizaje y la enseñanza en varias lenguas: la materna, la(s) oficial(es) y las internacionales;
- La formación de profesores adaptada a la diversidad cultural y lingüística;
- La integración y/o fusión de los sistemas de educación y conocimiento occidentales e indígenas; y
- El suministro de conocimientos e instrumentos que promuevan los intercambios, la reciprocidad, la solidaridad y la convivencia entre culturas y pueblos diferentes.<sup>22</sup>

En la Declaración de Lima adoptada en el Quinto Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (2002), se afirma que:

Es necesario generalizar una educación intercultural para todos, y garantizar una educación básica intercultural bilingüe para todos los pueblos indígenas [de América Latina].<sup>23</sup>

No obstante, pese a sus ventajas y su carácter sostenible, la educación intercultural se enfrenta con una serie de problemas. Algunos sostienen que un plan de estudios monolingüe y multicultural es más adecuado para superar la pobreza y la discriminación ejercida contra los grupos minoritarios, mientras que otros propugnan una educación indígena monocultural en la que el contenido y la ejecución de los planes de estudios estén basados en la comunidad indígena.<sup>24</sup>

Las experiencias de algunos países, por ejemplo Estados Unidos, Canadá, Nueva Zelandia, Australia y Bolivia, muestran las ventajas de los programas coordinados por los pueblos indígenas no sólo en cuanto al fortalecimiento de la instrucción en lengua indígena, la revitalización y supervivencia de la cultura, la identidad y la autoestima, sino también en lo que se refiere al incremento del sentimiento de pertenencia, al aumento de la responsabilidad e independencia y a la perdurabilidad de los programas<sup>25</sup>

El reconocimiento de las diferentes culturas, lenguas y sistemas de conocimiento y de su igual importancia en la educación, independientemente de que sean indígenas o no, contribuye a evitar que se cree una jerarquía de lenguas y sistemas de conocimiento y es además esencial a la hora de ofrecer una igualdad de oportunidades en materia de educación para todos.<sup>26</sup>

## I. 4.

# OBJETIVOS GENERALES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Para resumir los elementos clave relativos a la educación indígena que se han destacado anteriormente, entre los objetivos generales de una educación de calidad para los pueblos indígenas habría que mencionar los siguientes:

- Velar por que los pueblos indígenas tengan igual acceso y posibilidad de alcanzar el mismo nivel de educación que otros ciudadanos de la comunidad nacional, incluso en la educación superior;
- Fortalecer sus identidades como base para promover la tolerancia, la comprensión, la paz y justicia entre las culturas, así como el respeto de la diversidad cultural y lingüística;
- Reconocer, respetar e incorporar los valores culturales, historia, lenguas, conocimientos, tradiciones y costumbres de los pueblos indígenas, así como su relación especial con la tierra, tanto en la concepción de políticas y programas educativos como en la preparación de planes de estudios;
- Capacitar a los pueblos indígenas para que ocupen el lugar que legítimamente les corresponde en las comunidades locales y nacionales, así como en la comunidad mundial, y participen en todas ellas en calidad de miembros de pleno derecho;
- Fortalecer las asociaciones con los pueblos indígenas y sus comunidades, teniendo en cuenta que esto representa un factor fundamental de la perdurabilidad de los programas y políticas; y
- Reconocer y consolidar el derecho de los pueblos indígenas a poseer

sus propios sistemas de conocimiento y educación, y admitir la contribución potencial de esos sistemas al fomento y progreso de una educación de calidad para todos, cultural y lingüísticamente adecuada.

# PARTE II.

## CRITERIOS PARA LA IDENTIFICACIÓN DE PRÁCTICAS IDÓNEAS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA

Para que un programa de educación tenga éxito hacen falta: 1) alumnos sanos, bien alimentados y motivados; 2) docentes bien formados y técnicas didácticas activas; 3) locales y materiales didácticos adecuados; 4) un plan de estudios que se pueda enseñar y aprender en una lengua local y aproveche los conocimientos y la experiencia de profesores y alumnos; 5) un entorno que, además de estimular el aprendizaje, sea agradable, sano y seguro y respete la igualdad entre los sexos; 6) una definición clara y una evaluación precisa de los resultados esperados, que incluya conocimientos, competencias, actitudes y valores; 7) una administración y gestión participativas; y 8) el respeto por las comunidades y culturas locales y la participación en ellas.<sup>27</sup>

Se ha seleccionado un conjunto de criterios centrados en temas específicos relacionados con los programas educativos para pueblos indígenas a fin de determinar los elementos esenciales de una práctica idónea en materia de educación indígena. Esos criterios son:

- Participación y elaboración de decisiones;
- Pedagogía y metodología;
- Saber indígena;
- Plan de estudios;
- Lenguas de enseñanza;

- Formación de docentes;
- Material educativo; y
- Evaluación y apreciación.

## II. 1. PARTICIPACIÓN Y ELABORACIÓN DE DECISIONES

La participación es un principio básico para garantizar que las demandas educativas de los pueblos indígenas sean satisfechas. El Convenio N.º 169 de la OIT hace hincapié en este principio en su artículo 27.1.

Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse **en cooperación con éstos** a fin de responder a sus necesidades particulares. (La negrita es de las compiladoras.)

Para que un programa educativo tenga éxito, es esencial que las comunidades indígenas participen en todas las etapas de su concepción, aplicación y evaluación. Esa participación reviste varias formas y comprende la colaboración de las comunidades en la determinación y preparación de métodos pedagógicos, planes de estudios, materiales educativos y calendarios escolares, así como en la designación de los docentes. La participación y el apoyo de los padres son particularmente importantes tanto en la atención y educación de la primera infancia como en la educación primaria, ya que el aprendizaje en lengua materna –y por medio de ella– mejora cuando se habla en el hogar.<sup>28</sup>

Otro aspecto importante es la participación de los ancianos indígenas en su calidad de poseedores del saber tradicional y hablantes de la lengua nativa. Esa participación pueden facilitarla los programas de aprendizaje intergeneracional, en los que jóvenes y ancianos participan en la enseñanza

y en la elaboración de los planes de estudios, en contextos educativos formales y no formales.<sup>29</sup>

Hay que tratar de que las comunidades indígenas estén representadas en todos los niveles de toma de decisiones y de administración, a fin de promover su participación. Por ejemplo, puede haber representantes de las poblaciones indígenas en los consejos de escuela y los comités encargados de elaborar políticas, así como en las instituciones del sistema educativo del Estado. Los indígenas tienen que participar además en la producción, el examen y la aprobación de material docente, especialmente cuando se elabora en sus lenguas y contiene información sobre los conocimientos indígenas.

**Una educación indígena de calidad supone la participación plena y efectiva de las poblaciones indígenas –en particular de los ancianos, dirigentes comunitarios y padres– en todos los niveles y etapas de adopción de decisiones, planificación, concepción y aplicación de los programas educativos. Esto se puede realizar mediante:**

- Procesos participativos encaminados a elaborar y determinar los métodos docentes, planes de estudios, materiales y calendarios escolares, así como a designar a los maestros;
- La participación de los indígenas en calidad de asesores y docentes, especialmente en la enseñanza de la lengua materna en la educación preprimaria y primaria;
- La presencia de representantes indígenas en puestos importantes de los consejos de escuela y comités encargados de elaborar políticas, así como de las instituciones del sistema educativo del Estado; y
- El apoyo a los pueblos indígenas en la ejecución de sus propios proyectos de educación, programas, planes de estudios y materiales pedagógicos, así como en la creación de sus propias instituciones docentes, a fin de que se responsabilicen más de los contenidos y prácticas educativos y los hagan más suyos.

## II. 2. PEDAGOGÍA Y METODOLOGÍA

Los conceptos pedagógicos están arraigados en la cultura y se guían por las prioridades y objetivos educativos específicos de una sociedad determinada. Esos conceptos se reflejan en las formas de generación y transmisión de conocimientos y capacidades, así como en los métodos de enseñanza y las modalidades de aprendizaje.

El problema estriba en adaptar los conceptos indígenas y no indígenas que evolucionan en un contexto histórico y político determinado. En la educación indígena es necesario lograr un equilibrio entre los métodos de enseñanza formales y no formales, así como entre los tradicionales y los modernos, guiándose por el objetivo de que los pueblos indígenas adquieran autonomía y sean miembros informados y activos de sus propias comunidades y de la comunidad nacional.

La educación encaminada a la liberación y emancipación de los pueblos indígenas supone una pedagogía que parte de la situación de la cultura indígena en sí misma. Este proceso implica una sensibilización y una toma de conciencia por parte de los docentes y los estudiantes como base para reforzar la autoestima, ampliar los conocimientos y competencias que ya poseen los educandos y las comunidades indígenas, hacer frente a los problemas planteados y empezar a cambiar la situación existente.<sup>30</sup>

Es fundamental efectuar un análisis de la situación existente y determinar las necesidades de los educandos y las comunidades para elaborar una pedagogía centrada en ambos, en el contexto global de la vida cotidiana de los alumnos y de su bienestar. Un enfoque de este tipo contribuye a motivar

a los alumnos, en la medida en que la enseñanza impartida en las aulas o en otros contextos educativos está vinculada a la utilización práctica diaria de los conocimientos y competencias. El análisis de la situación existente debe comprender factores como la salud, el papel desempeñado por ambos sexos, la estabilidad de la vida en el hogar y el medio ambiente.<sup>31</sup> También puede comprender factores geográficos, por ejemplo la situación de las escuelas de educación formal más cercanas, así como los transportes y la financiación de medios alternativos de educación no formal cuando se carezca de medios formales. Tal es el caso cuando se trata de comunidades indígenas asentadas en lugares remotos.

A diferencia de lo que ocurre en la educación formal occidental –en la que las autoridades educativas municipales, regionales o estatales definen el contenido y los objetivos de los programas, así como los métodos y los horarios para planes de estudios específicos–, en la educación indígena es importante que los miembros de las comunidades, los padres y los ancianos participen activamente en la definición de lo que deben aprender los jóvenes. Por ejemplo, deberían incorporarse a la enseñanza escolar los métodos utilizados en el hogar por los padres para enseñar a sus hijos cómo preparar la comida u ocuparse de la casa. La investigación sobre el aprendizaje fuera de la escuela podría aportar una contribución importante a los métodos pedagógicos.<sup>32</sup> Combinar las prácticas y el saber tradicionales con las materias del plan de estudios –teniendo en cuenta el contexto– consolida los vínculos entre la comunidad y la escuela y proporciona una base para un desarrollo integral ulterior de la comunidad.

Pueden contribuir a esto:

- La realización de excursiones para conocer el significado cultural de determinados lugares, y su flora y fauna específicas, así como las narraciones, ceremonias, creencias, costumbres, etc. relacionadas con esos sitios;
- La participación en ceremonias con miembros de la familia para aprender rituales, canciones, bailes, efectuar observaciones astrológicas, etc.; o
- La fabricación de objetos de artesanía con materiales y técnicas locales para revitalizar y conservar las prácticas tradicionales.<sup>33</sup>

Si en las aulas no se incorporan modalidades de enseñanza tradicionales, se puede provocar una actitud pasiva en los educandos, que dejarán de sintonizar con los métodos de enseñanza utilizados en la escuela. Los niños

pueden no sentirse identificados con el contenido de la enseñanza, pero también con la manera en que ésta se organiza.

También es fundamental estructurar el espacio físico del aprendizaje, acondicionar las aulas y enseñar en el entorno natural que responde a la relación cultural específica entre el docente y el educando y la refleja. En la disposición clásica de las aulas, los maestros suelen estar de pie o sentados frente a los alumnos sentados en filas. Sin embargo, se puede efectuar una disposición del aula en círculo o trasladarla al campo o al bosque, y estructurar los espacios de aprendizaje en función de la visión cosmológica de la comunidad y de su concepción del orden social.

**Una educación indígena de calidad se guía por principios y métodos pedagógicos elaborados con la participación de las comunidades indígenas y basados en su cultura y tradición, en los que:**

- Se contempla la educación como un elemento relacionado con todos los aspectos de la vida, el bienestar de los educandos, el medio ambiente y la tierra;
- Se toma la situación de las comunidades indígenas como punto de partida para desarrollar las posibilidades de los educandos y las comunidades en función de sus ideas, valores, prioridades y aspiraciones;
- Se consulta y se hace participar a los miembros de las comunidades indígenas, los padres y los ancianos, para saber qué, cómo y cuándo deben y desean aprender los alumnos, a fin de sentar las bases para definir los principios pedagógicos y los métodos docentes desde el inicio del programa educativo;
- Se recurre a métodos de enseñanza formales y no formales, clásicos y modernos, basados en el estudio de los métodos tradicionales de enseñanza en el hogar y la comunidad; y
- Se fomenta un proceso cooperativo, interactivo y reflexivo de enseñanza y aprendizaje, basado en todos los aspectos del saber y la experiencia de los educandos.

## II. 3. SABER INDÍGENA

El reconocimiento del saber indígena y su apropiada integración en la planificación y aplicación de programas y políticas de educación, así como de planes de estudios, constituyen un problema complejo<sup>34</sup> que debe abordarse con delicadeza según el contexto político, cultural y socioeconómico. Asimismo, el reconocimiento adecuado del saber indígena –que abarca conocimientos complejos de índole científica, matemática, medicinal, taxonómica, artística, ambiental, filosófica, etc.– constituye el punto de partida para determinar cómo habrá de incorporarse ese saber al plan de estudios.

El saber indígena no es homogéneo y, además, no todos los conocimientos son forzosamente compartidos por todas las personas de la comunidad. En efecto, la posesión de esos conocimientos depende más bien de la edad, sexo o papel específico. En el contexto de la educación, es fundamental saber quién posee un determinado saber o es “propietario” del mismo y de qué clase de saber se trata, quién lo transmite y a quién está destinado. Todas estas cuestiones, así como las funciones y relaciones sociales que se reflejan en los modos de posesión y transmisión del conocimiento y son influidas por ellos, se deben tomar en cuenta en la elaboración de los planes de estudios. Asimismo, es fundamental contar con el respaldo y el consentimiento de las comunidades indígenas para determinar qué conocimientos se deben incluir en los planes de estudios y de qué manera. Esto se aplica también a los derechos de autor y a los relativos a la documentación del conocimiento indígena y la producción del material educativo en lenguas indígenas.<sup>35</sup>

A este respecto, es ilustrativo el resultado de una encuesta sobre las actitudes con respecto a la utilización e incorporación de la lengua y cultura de los navajos en todas las escuelas de este pueblo indígena:

Aunque se manifestaron muchos motivos de preocupación al respecto, los encuestados convinieron en que algunos componentes de la cultura de los navajos no debían tratarse en la escuela. La instrucción religiosa y ceremonial se mencionó repetidas veces como una materia cuya enseñanza era preferible dejar en manos de personas no pertenecientes al sistema escolar.<sup>36</sup>

**Una educación indígena de calidad ofrece soluciones innovadoras a la cuestión compleja de la incorporación del saber indígena y de sus sistemas de valores como equiparables a los sistemas occidentales y complementarios de éstos. Esto comprende:**

- El respeto de las comunidades indígenas en calidad de poseedoras de su propio saber, el reconocimiento de lo que les pertenece y el respeto de sus formas específicas de generar y transmitir conocimientos;
- La identificación e incorporación de un conocimiento cultural y local pertinente con la participación y el consentimiento informado de las comunidades y los ancianos indígenas, en particular por lo que respecta a la selección, transmisión y documentación de ese conocimiento, la planificación de programas, la selección de métodos docentes, la concepción de planes de estudios y la producción de materiales educativos;
- La incorporación de relatos, diarios, libros de texto, etc., así como de materiales educativos no verbales elaborados por los docentes indígenas; y
- La participación activa de los alumnos y los miembros de la comunidad para elaborar un plan de estudios basado en la identidad cultural y la historia de la población indígena.

## II. 4. PLAN DE ESTUDIOS

El problema que plantea la educación indígena estriba en el establecimiento de nexos entre el conocimiento y las competencias prácticas indígenas, por un lado, y los planes de estudios nacionales normalizados, por otro. Basándose en el reconocimiento de visiones del mundo y sistemas de conocimiento diferentes, aunque equiparables y complementarios, establecer dichos nexos supone un proceso gradual que puede llevarse a cabo:

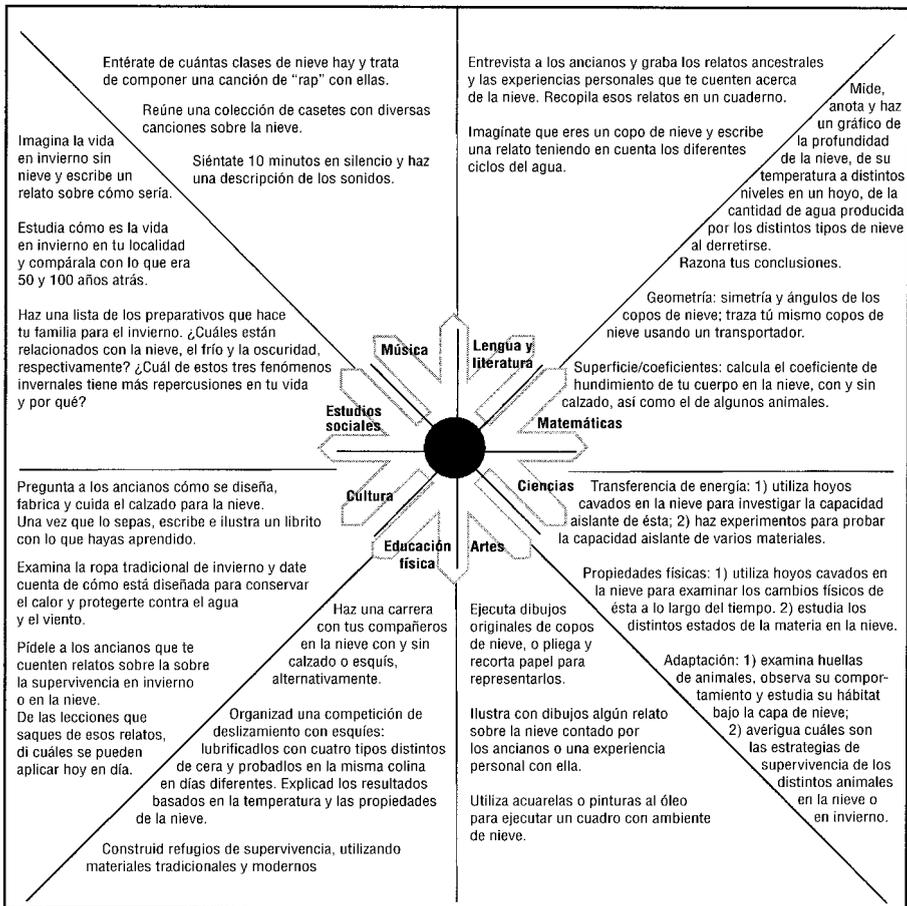
- Dando prioridad al aprendizaje de la cultura indígena en la primera infancia y la enseñanza primaria, y efectuando posteriormente el aprendizaje de otros valores y culturas;
- Impartiendo enseñanza sobre los valores, las tradiciones, la lengua y las técnicas agrícolas de la comunidad indígena, y preparando al mismo tiempo a los alumnos a la adquisición de las capacidades prácticas necesarias para participar en la sociedad nacional; y
- Haciendo hincapié en el estudio de la vida y cultura tradicionales en los sistemas educativos formales, y propugnando planes de estudios que consideren el patrimonio cultural local en pie de igualdad con materias académicas clásicas como las matemáticas, las ciencias y la historia natural.<sup>37</sup>

En la educación indígena, los planes de estudios deben basarse en el territorio y las comunidades, incorporar elementos de la fauna y flora locales, y comprender cursos estacionales cuando sea conveniente, de tal manera que se

adaptan a la relación tradicional de las poblaciones indígenas con la tierra.<sup>38</sup> Por ejemplo, los conocimientos botánicos podrían adquirirse mejor organizando excursiones en las estaciones del año en que se cosechan o recolectan determinadas plantas o hierbas.

Los planes de estudios que evitan una especialización excesiva y guardan una relación estrecha con la vida cotidiana de los educandos en la comunidad consolidan la identidad y la capacidad de aprendizaje de los alumnos indígenas. A continuación, se da un ejemplo de cómo se pueden abordar varias disciplinas en una sola unidad del plan de estudios cuyo tema central es la nieve, integrando los conocimientos tradicionales y diversas posibilidades de aprendizaje.<sup>39</sup>

Cuadro 1.1



Una educación indígena de calidad supone la elaboración de planes de estudios que hagan hincapié en la cultura, el saber y la lengua indígenas y mantengan una relación estrecha con estos tres aspectos. Esos planes de estudios:

- Se conciben con la participación activa de las comunidades indígenas;
- Incorporan gradualmente formas y medios de conocimiento indígenas y occidentales;
- Se basan en el territorio y la cultura;
- Comprenden programas de estudio estacionales y ambientales, así como la utilización de la flora y fauna locales;
- Tienen en cuenta la interrelación de las materias de estudio; y
- Fomentan actitudes positivas hacia las lenguas y culturas indígenas, incluso entre la población no indígena, a fin de promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre grupos culturales diferentes.

## II. 5. LENGUAS DE ENSEÑANZA

La lengua no es sólo un instrumento de comunicación, sino además un atributo fundamental de la identidad cultural y la realización del potencial individual y colectivo.<sup>40</sup>

Es fundamental respaldar y promover la supervivencia y utilización de las lenguas autóctonas en la educación indígena, por ser éstas uno de los elementos más esenciales de las culturas e identidades de las poblaciones indígenas. El saber y los modos específicos de pensar e interpretar el mundo, así como los valores culturales de una sociedad, comunidad o grupo, se hallan depositados y se reflejan en su lengua, y gracias a ella se transmiten de generación en generación. La enseñanza y el aprendizaje de la lengua no sólo comprende el hecho de enseñar y aprender el idioma *en sí*, sino también transmitir y adquirir conocimientos *por su intermedio*. El aprendizaje de otras lenguas y la adquisición de conocimientos en otros idiomas abren acceso a otras formas de interpretar el mundo y fomentan el entendimiento de otras culturas. La UNESCO sostiene que se debe fortalecer el componente cultural de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas para comprender más a fondo las demás culturas. Por consiguiente, en la educación es importante vincular la lengua con la cultura.<sup>41</sup>

Sin embargo, el uso de lenguas indígenas en programas educativos es un asunto complejo, e incluso se suele poner en tela de juicio. Además de las cuestiones relativas a la condición jurídica de las lenguas indígenas con respecto a las lenguas oficiales, el uso de los idiomas indígenas suscita otra

serie de cuestiones, por ejemplo la función y significación social de la alfabetización, la utilización e importancia de la lengua escrita, y el papel y uso cultural del idioma como medio de comunicación y transmisión del conocimiento. Por lo tanto, es fundamental tener en cuenta los valores culturales, así como las prioridades y opciones de las comunidades con respecto a la lengua de enseñanza y la alfabetización en idiomas indígenas y/o nacionales u oficiales. Cuando los educandos están aprendiendo a leer y escribir, el aprendizaje de una lengua distinta de la materna y la adquisición de conocimientos en esa nueva lengua les imponen una serie de exigencias suplementarias.<sup>42</sup>

La utilización de lenguas indígenas como medio y objeto de enseñanza exige que se tenga en cuenta la situación lingüística de la comunidad indígena y de los alumnos, que en líneas generales se pueden dividir en dos categorías principales:

- a) alumnos que por haber adquirido la lengua indígena en el hogar y ser monolingües en ésta, o tenerla como idioma dominante, aprenderán la lengua nacional como segundo idioma; y
- b) alumnos que por ser monolingües en la lengua nacional, tenerla como idioma dominante, o ser bilingües en ésta y en la lengua indígena, aprenderán esta última como segundo idioma.<sup>43</sup>

Algunos estiman que:

Desde un punto vista pedagógico, es razonable que los niños pequeños aprendan en un principio a leer y escribir en su primer idioma, es decir en la lengua que entienden efectivamente, y que la adquisición del segundo idioma [...] se asiente en los cimientos sólidos de su alfabetización inicial.<sup>44</sup>

La UNESCO secunda este punto de vista de que la enseñanza en la lengua materna es esencial para la instrucción inicial y los programas de alfabetización, tanto de niños como de adultos, y destaca que el aprendizaje de un segundo idioma y la adquisición de conocimientos por medio de éste deben efectuarse paulatinamente, basándose en la capacidad de los educandos para dominar la lectura y escritura en su lengua materna y sus conocimientos lingüísticos del segundo idioma.<sup>45</sup>

El aprendizaje de la lengua indígena y por medio de ésta puede exigir que vaya unido a un programa de revitalización de esta lengua, cuando el grupo indígena ya domina el idioma nacional. En esos casos, puede ser más

razonable que la instrucción inicial y el aprendizaje de la lectura y la escritura se efectúen en este último idioma. No obstante, las decisiones relativas a la utilización de las lenguas indígenas deben tomarse de preferencia con la participación de todos los miembros de la comunidad indígena, docentes, padres y ancianos, y también se debe tener en cuenta que:

Entre las ciencias sociales y educativas se da un fuerte consenso para indicar que el uso de la lengua materna en la escuela, en el contexto de un programa bilingüe continuo, fortalece el desarrollo intelectual y lingüístico del alumno, consolida su identidad y le impulsa a ejercitar sus derechos culturales.<sup>46</sup>

En los modelos de educación intercultural, bilingüe o multilingüe, se tiene en cuenta la necesidad de equilibrar de forma culturalmente apropiada el uso y la enseñanza de la lengua materna con el aprendizaje de otras lenguas. En los enfoques llamados “adicionales” del bilingüismo el objetivo es conservar y/o mejorar la lengua materna impartiendo instrucción en ésta, mientras que la “adición” de la segunda lengua se efectúa en una etapa posterior. En cambio, los planteamientos “sustractivos” del bilingüismo propugnan enseñar primero en la lengua materna y pasar a la segunda lengua después de un periodo de transición, al término del cual esta última es la única que se utiliza en clase. Las finalidades y resultados de esos modelos son diferentes por lo que respecta al dominio de la lengua materna y del segundo idioma.

A pesar de la importancia que reviste el uso de las lenguas indígenas y de las ventajas que ofrecen los programas bilingües interculturales en la educación indígena, se plantean, entre otros, los siguientes problemas:

- Falta de reconocimiento de las lenguas indígenas –comprendido el reconocimiento jurídico– con respecto a la(s) lengua(s) oficial(es);
- Falta de material, especialmente de material escrito en la lengua indígena;
- Falta de docentes capacitados en más de una lengua;
- Utilización limitada de las lenguas indígenas y número restringido de hablantes en las comunidades, lo cual supone que los alumnos aprendan su lengua indígena como segundo idioma;
- Rechazo de la utilización de las lenguas indígenas en la escuela por parte de los padres, debido a la discriminación que sufrieron por usar su lengua materna y al temor de que sus hijos no aprendan suficientemente la lengua oficial;

- Existencia y utilización de variantes de la lengua indígena, además de la lengua oficial;
- Escaso aprovechamiento en la lengua indígena y el segundo idioma por el uso de métodos inadaptados y la falta de arraigo cultural de los programas; y
- Existencia de más de una lengua indígena entre los estudiantes de una misma clase, grupo, etc.<sup>47</sup>

Entre los métodos utilizados para resolver todos esos problemas, figuran: la promoción de políticas lingüísticas que reconocen y aplican en la práctica los derechos de los pueblos indígenas relativos a la lengua y la educación; los programas de revitalización de las lenguas indígenas; la investigación y el registro de las lenguas indígenas, en colaboración con los ancianos que las hablan; la elaboración de alfabetos y material educativo en lenguas indígenas efectuada por los alumnos y docentes como parte del proceso de instrucción en lengua materna; la capacitación de docentes; la participación de los hablantes nativos de lenguas indígenas en calidad de docentes o docentes adjuntos; y la enseñanza en grupos estructurados en función de su lengua materna.<sup>48</sup>

En la medida en que se propugna que las lenguas indígenas constituyen el mejor medio para enseñar los conocimientos y valores indígenas, también es importante respaldar no sólo la elaboración de materiales escritos y planes de estudios basados en conocimientos y lenguas indígenas, sino también la reflexión sobre sus contextos.<sup>49</sup>

**Una educación indígena de calidad respalda la utilización de las lenguas indígenas y fomenta al mismo tiempo la expresión fluida en la lengua nacional y el acceso al aprendizaje de las lenguas internacionales:**

- Reconociendo que la lengua no sólo es un instrumento para la comunicación y el conocimiento, sino también un elemento fundamental de la identidad cultural;
- Efectuando la enseñanza y el aprendizaje del saber indígena y del contenido de los planes de estudios por medio de la lengua indígena y la utilización de materiales en lengua indígena producidos localmente;
- Efectuando la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna –y por medio de ésta– en la escolarización y alfabetización iniciales.

para pasar luego al aprendizaje de otros idiomas de modo gradual y culturalmente pertinente, en función de las capacidades y necesidades de los estudiantes;

- Logrando la participación de los hablantes nativos de lenguas indígenas en calidad de docentes; y
- Enseñando otras lenguas para sentar las bases del entendimiento y la tolerancia entre las culturas.

## II. 6. FORMACIÓN DE DOCENTES

La educación indígena de calidad depende también de los docentes. Los docentes bilingües necesitan ser formados en más de un idioma y cultura, pero por desgracia no siempre es así. Su formación debe comprender componentes específicos relativos al bilingüismo y las clases interculturales, así como una capacitación en metodologías específicas para la enseñanza de idiomas. En la educación indígena, es esencial que los docentes sepan hablar las lenguas indígenas, así como las oficiales. A los docentes de las escuelas indígenas se les plantea el desafío de aprender, crear y aplicar métodos pedagógicos que correspondan a las modalidades de aprendizaje y necesidades didácticas específicas de las comunidades indígenas. Esos métodos necesitan ser evaluados, apreciados y redefinidos con la participación de los alumnos indígenas, sus padres y las comunidades. Esto exige que los maestros se comprometan a participar en un proceso de formación continua que los capacite para utilizar y elaborar métodos de enseñanza adecuados. Desdichadamente, no siempre pueden contar con una formación de este tipo.

Como se ha indicado antes, se debe reconocer y respetar la contribución de los ancianos indígenas y hacerlos participar en calidad de docentes. Este objetivo se puede lograr mediante programas de “ancianos en régimen de internado”, por ejemplo.<sup>50</sup> En la educación indígena, los docentes tienen que elaborar y perfeccionar su propio material docente en cooperación con las comunidades indígenas, porque de no ser así es pura y simplemente imposible disponer de dicho material.

Una educación indígena de calidad supone la existencia de docentes dotados de las competencias y calificaciones necesarias, así como:

- familiarizados con las culturas y lenguas indígenas y nacionales;
- respetuosos de los conceptos y valores indígenas en materia de educación, y comprometidos en un proceso interactivo con las comunidades y alumnos indígenas;
- capaces de utilizar y crear métodos y materiales pedagógicos experimentales y adaptados culturalmente a las comunidades indígenas, en cooperación y consulta con éstas;
- capacitados en métodos docentes bilingües y de enseñanza de idiomas;
- dispuestos a una evaluación continua de su trabajo y prácticas docentes;
- adiestrados en medios y programas de formación de docentes aplicados en cooperación con las organizaciones y comunidades de las poblaciones indígenas; y
- designados en consulta con las comunidades indígenas.

## II. 7. MATERIAL EDUCATIVO

Es necesario que el material educativo esté centrado en los educandos. Eso supone no sólo utilizar material pedagógico en lengua materna al que se hayan incorporado las tradiciones orales de las comunidades, sino también recurrir al uso de medios audiovisuales y gráficos.<sup>51</sup>

La siguiente experiencia de una maestra nativa de un pueblo indígena, pero de origen cultural distinto al de sus alumnos, ilustra la importancia de que el material educativo se adapte a la vida cotidiana y la visión e interpretación del mundo de los alumnos:

Hice una “charquita” para pescar, usando una bonita caja de cartón azul que simulaba el agua, donde podían “nadar” peces de papel de distintos colores. Al pescar con la caña que había preparado, el imán colocado en el extremo del hilo atraparía los peces. Los había de muchos tonos, porque era un juego bilingüe para aprender los colores. Yo estaba muy ufana, pensando que a los niños les iba a encantar. Alfonso y Morris fueron los primeros en llegar a clase, muy temprano por la mañana. Fueron corriendo a ver qué había de nuevo en aquel rincón del aula. Señalaron la caja de cartón y se pusieron a hablar en “keres” [su lengua materna]. Les animé a que pescaran los peces de colores y les enseñé cómo tenían que hacerlo. Parecían dudar. Señalaban el “agua” y decían con un tono más bien insatisfecho: “No es azul, es marrón”. ¿Cuántas veces crucé el puente sobre el Río Grande y miré el agua sin verla de verdad? Efectivamente, no era azul en modo alguno, era verdaderamente marrón. (Skinner, pág. 110)

La enseñanza en lengua materna suele exigir la utilización de material en lengua indígena del que no siempre se dispone y que, por lo tanto, debe ser elaborado por los docentes y alumnos, a saber:

- Material oral: relatos, cuentos, mitos y grabaciones sonoras;
- Material visual: vídeos, películas y mapas;
- Material artesanal y artístico: pinturas, esculturas, músicas y representaciones escénicas;
- Material informático y técnico;
- Flora y fauna locales, etc.

**Una educación indígena de calidad utiliza y produce materiales pedagógicos innovadores, culturalmente apropiados y basados en conceptos educativos indígenas y occidentales, entre los que figuran:**

- **Materiales basados en el respeto de los valores culturales y la relación específica de las comunidades indígenas con la naturaleza;**
- **Materiales visuales, perceptivos y prácticos para la comunicación no verbal;**
- **Materiales en lenguas indígenas que incorporan el saber indígena y se elaboran con la participación y consentimiento de las comunidades indígenas, los docentes y los alumnos;**
- **Materiales que fomentan la interacción de la enseñanza y el aprendizaje;**
- **Materiales que proporcionan una descripción precisa de las culturas y formas de vida indígenas, así como una información imparcial sobre las mismas.**

## II. 8. EVALUACIÓN Y APRECIACIÓN

La evaluación y apreciación son esenciales para garantizar la calidad de los programas educativos y satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos. En la educación indígena, la evaluación y apreciación se guían por el objetivo de capacitar a los alumnos y dotarlos de la autonomía necesaria para que puedan participar y actuar con una sólida base cultural propia y buen conocimiento de causa en la vida de sus propias comunidades, así como en la sociedad nacional e internacional. Eso supone que la evaluación y apreciación deben basarse en normas y criterios culturalmente apropiados, así como en las normas nacionales generales. Las diversas estrategias de evaluación y apreciación deben reunir, entre otras características, las de ser:

- 1) un asunto de la incumbencia de los padres, ancianos y docentes, así como de las comunidades y escuelas;
- 2) una parte integrante de la formación;
- 3) un hecho cotidiano no formal; y
- 4) un proceso continuo.<sup>52</sup>

La evaluación y apreciación, entendidas como un proceso continuo y cooperativo en el aprendizaje y la enseñanza, no se limitan a comprobar el aprovechamiento escolar de los alumnos al final de un programa o de los periodos escolares establecidos, sino que comprenden diversas estrategias tales como observaciones, entrevistas informales, autoevaluaciones y evaluaciones continuas del aprovechamiento escolar a lo largo del programa

o periodo escolar. Esto supone la participación de los siguientes protagonistas:

- los ancianos y la comunidad;
- los padres;
- los docentes;
- los educandos;
- los consejos escolares y las autoridades de la educación; y
- los investigadores.

Todos estos protagonistas tienen que apoyar la incorporación de las estrategias tradicionales de evaluación y apreciación de las comunidades indígenas a las estrategias normalizadas, tales como interrogatorios y exámenes, con vistas a determinar el nivel educativo en función de las competencias y conocimientos culturales adquiridos, comprendido el dominio de las lenguas local y nacional y del saber académico y científico.

No obstante, la evaluación y apreciación no sólo atañen a los resultados del aprendizaje de los alumnos –aprovechamiento escolar y adquisición de conocimientos, capacidades, valores y actitudes–, sino que comprenden la evaluación y apreciación de:

- los métodos y prácticas pedagógicos;
- el rendimiento de los docentes;
- el plan de estudios;
- el material pedagógico; y
- el programa en su conjunto.

En el cuadro 1.2 que figura a continuación, se presentan propuestas con respecto a la integración de las estrategias de evaluación tradicionales, así como de las basadas en interrogatorios y exámenes, en una instrucción científica culturalmente adaptada.<sup>53</sup>

Al aplicar estrategias diversas, culturalmente apropiadas y reconocidas en el plano nacional, los que participan en ellas pueden contribuir a que aumente el número de alumnos arraigados sólidamente en sus culturas y comunidades, con una buena formación cultural y capacitados para participar en entornos culturales distintos y lograr éxitos personales y académicos importantes y mensurables, inclusive en función de las normas de educación establecidas en el plano nacional.<sup>54</sup>

Cuadro 1.2

Evaluación tradicional	Evaluación basada en exámenes	Estrategias de evaluación compatibles
1. <i>Diagnóstico</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se establecen las normas recurriendo al conocimiento cultural perpetuado y guiándose por “la necesidad de saber”.</li> <li>• Se observa a los niños y se establece una interacción con ellos en la vida cotidiana, calibrando sus disposiciones especiales para determinadas tareas específicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las normas y el plan de estudios del distrito sirven de guía para las prioridades en materia de enseñanza.</li> <li>• Antes de impartir la enseñanza, se evalúan las experiencias anteriores del alumno, así como sus competencias, actitudes y errores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discusiones informales sobre la materia que se ha de estudiar.</li> <li>• Datos basados en la observación de actividades anteriores.</li> <li>• Esquemmatización de los conceptos.</li> </ul>
2. <i>Formación</i>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se observa cómo los niños efectúan sus tareas en la vida cotidiana, presentándoles continuamente modelos, estimulándolos y reconociendo positivamente sus progresos individuales.</li> <li>• Se asignan tareas complementarias, a medida que el alumno adquiere más capacidades y conocimientos y demuestra estar preparado para afrontar un nuevo reto.</li> <li>• Las capacidades prácticas y los conocimientos no se evalúan desvinculándolos de su objetivo y aplicación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se supervisan los progresos del alumno y se adaptan las actividades de aprendizaje para alcanzar los objetivos.</li> <li>• Se suministra al alumno información para ayudarle a mejorar su comprensión.</li> <li>• Las evaluaciones explotan las capacidades en vías de adquisición, las actitudes y la comprensión de los conceptos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observaciones.</li> <li>• Encuestas no formales.</li> <li>• Diarios y reseñas de aprendizaje.</li> <li>• Autoevaluaciones.</li> <li>• Tareas de ejecución.</li> </ul>

3. Conclusiones		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En última instancia, la evaluación consiste en apreciar si el niño puede aplicar con eficacia en su vida diaria lo que ha aprendido (por ejemplo, si posee los conocimientos y competencias prácticas adecuadas para cazar liebres con trampas, recolectar bayas y ponerlas en conserva, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de la capacidad del alumno para aplicar sus capacidades y conocimientos a otras tareas y en otros contextos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tareas de ejecución.</li> <li>• Eventos de ejecución.</li> <li>• Autoevaluaciones.</li> <li>• Muestras de trabajos.</li> <li>• Representaciones y exposiciones de creaciones ejecutadas.</li> </ul>

Aunque el propósito de los criterios de evaluación y apreciación resumidos a continuación estriba en facilitar orientaciones suplementarias, se debe tener cuidado de que el respeto del derecho a la diferencia de los pueblos indígenas no conduzca a la creación de una especie de educación de segunda clase para ellos. De ahí que sea importante elaborar y aplicar estrategias y normas de evaluación que respondan a las culturas, necesidades y metas de esos pueblos, sin imponer un “sistema de normas indígena” distinto, que podría ser simplista e ineficaz.<sup>55</sup>

**Una educación indígena de calidad recurre a diversas estrategias de evaluación con la participación de padres, alumnos, docentes, investigadores y responsables de las escuelas, que cooperan entre sí para valorar y apreciar:**

- **Los resultados del aprendizaje –conocimientos culturales, capacidades prácticas y niveles de comprensión adquiridos por los alumnos, así como su capacidad para utilizarlos en otros contextos– mediante observaciones, evaluaciones prácticas y comparaciones entre el aprovechamiento de los educandos en casa y en la escuela, y también mediante la realización de exámenes basados en normas tanto nacionales como culturales, cuando convenga y allí donde sea oportuno;**
- **Los métodos y prácticas docentes –su adaptación y eficacia en el plano cultural para promover el desarrollo de los alumnos con**

respecto al plan de estudios nacional– mediante autoevaluaciones e investigaciones participativas de los docentes y observaciones y revisiones efectuadas por los ancianos y padres de alumnos, y también mediante encuestas entre los alumnos y comparaciones entre sus actividades de aprendizaje en casa y en la escuela;

- El rendimiento de los docentes –su capacidad para utilizar diversos métodos de enseñanza y ofrecer múltiples posibilidades de aprendizaje a los estudiantes, sus conocimientos culturales y su dominio de las lenguas locales y nacionales– mediante la realización de autoevaluaciones e investigaciones participativas por los propios docentes, la participación de las comunidades indígenas en la selección, asesoramiento y evaluación de éstos, y también mediante la oferta de posibilidades a los profesores para que amplíen sus conocimientos culturales y capacidades pedagógicas;
- El plan de estudios –contenido, orden de prioridades, distribución cronológica e interrelación de los temas, basados en normas tanto nacionales como culturales– mediante revisiones y redefiniciones continuas efectuadas por todos los protagonistas de la educación;
- Los materiales pedagógicos –su idoneidad y adaptación al contexto cultural y al entorno natural– mediante el establecimiento de comités de revisión y la utilización de diversos niveles y perspectivas en la creación y revisión de los libros de texto y otros materiales del plan de estudios;
- Los programas en su conjunto –grado de incorporación de la cultura y el idioma indígenas– mediante la organización de reuniones, comités y eventos no formales con vistas a su planificación, revisión y redefinición.<sup>56</sup>

# NOTAS PARTES I Y II

1. Según el Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, los indígenas son los descendientes de las personas que habitaban un país o una región geográfica en el momento en que llegaron poblaciones de culturas u orígenes étnicos diferentes que se convertirían más tarde en grupo dominante (Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos indígenas y Tribales, 1989, artículo 1.1 b). Véase también el Folleto informativo sobre los derechos humanos N.º 9/Rev.1, *Los derechos de los pueblos indígenas*, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), Ginebra, 1997, pág. 3.

2. *Los derechos de los pueblos indígenas*, Folleto informativo sobre los derechos humanos N.º 9/Rev.1, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), Ginebra, 1997, pág. 3.

3. Durning, A.T., 1992, *Guardians of the land: Indigenous peoples and the health of the earth*, Worldwatch, Documento N.º 112, Washington – DC, Worldwatch Institute, citado en Oviedo, G.T., Gonzales, A. y Maffi, L. (2001), “The importance of and ways to conserve and protect traditional ecological knowledge”, WWF y Terralingua, pág. 2.

4. Declaración y Programa de Acción de Viena – Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Viena, junio de 1993), Sección II, párr. 32.

5. Resolución 50/157 de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 21 de diciembre de 1995, Anexo, párr. 1.

6. El Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas se creó el año 2000 en virtud de la Resolución 2000/22 del Consejo Económico y Social. La segunda sesión del Foro se celebró del 12 al 23 de mayo de 2003 en Nueva York. Véanse el Informe de la Segunda Sesión E/2003/43, E/C.19/2003/22, pág. 19, y el Informe de misión sobre la reunión de educación elaborado por Katherine Grigsby, asesora técnica

principal de la UNESCO para el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PROMEM), Guatemala.

7. *Marco de Acción de Dakar – Comentario detallado*, UNESCO, 2000, pág. 12.

8. Resolución 50/157 de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 21 de diciembre de 1995, Anexo, párrs. 3 y 4.

9. Declaración de Coolangatta sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación, 1999.

10. Entre esos instrumentos y declaraciones, figuran: la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989), la Declaración de Coolangatta sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación (1999), el Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (1994), la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos (1997), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) y la Declaración de Lima “Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación”, adoptada en el Quinto Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima, 6-9 de agosto de 2002).

11. Preámbulo de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo 1990). Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000), UNESCO, 2000, pág. 8.

12. Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación efectuada por el Comité sobre Educación Indígena en la reunión preparatoria para el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de las Naciones Unidas, 25 de julio de 1998.

13. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2000, pág. 314.

14. Ley “Native American Languages Act – PL 104-477”, aprobada por el Congreso de Estados Unidos el 30 de octubre de 1990, Washington – DC; Ley Indígena 19.253 de Chile (1993); Artículos 28 y 31 de la Ley “Indigenous Peoples Rights Act 8371” de Filipinas, también denominada “Republic Act (RA)” (1997); Secciones 27 y 28 de la Ley de Educación de Ecuador (1999); y política denominada “Pupil’s own language” de Malasia (1997), citada en *ILO Convention on Indigenous and Tribal Peoples, 1989 [No. 169]: a manual* [Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989): un manual], OIT, 2000, Ginebra, pág. 63.

15. Véanse el artículo 27.3 del Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, el artículo 15 del Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y el artículo IX.1 del Proyecto de Declaración

Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 1997.

16. *Status Report on Indigenous Education in Australia and Aotearoa/New Zealand* [Informe sobre el estado de la educación indígena en Australia y Aotearoa/Nueva Zelanda], 1995, pág. 5.

17. Bin-Sallik, M. A. y Smibert, N. (1998).

18. *Marco de Acción de Dakar – Comentario detallado*, UNESCO, 2000, pág. 13.

19. López, L. E. (1998); y la Declaración de Coolangatta sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación (1999).

20. *Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena* (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), Parte II, págs. 7 y siguientes.

21. *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, pág. 33.

22. Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), Parte II, pág. 19; y la comunicación de Cunningham que figura en la pág. 2 de la Parte III de dichas Actas y se menciona en la bibliografía.

23. Declaración de Lima “Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación”, adoptada en el Quinto Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima, 6-9 de agosto de 2002).

24. Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), parte II, pág. 12; y Richards, C. y Blanchet-Cohen, N. (2000), pág. 22.

25. Richards, C. y Blanchet-Cohen, N. (2000), Tippeconnic III, J. W. (1999), López, L. E. (1998) y Bin-Sallik, M. A. y Smibert, N. (1998), así como la publicación *ILO Convention on Indigenous and Tribal Peoples, 1989 [No. 169]: a manual* [Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989): un manual], OIT, 2000, Ginebra, pág. 66.

26. Véanse los artículos 4 y 5 y el objetivo 14 de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural.

27. *Marco de Acción de Dakar – Comentario detallado*, UNESCO, 2000, pág. 17.

28. Stiles, D.B. (1997). Nota: Se debe tener en cuenta que el idioma indígena no es forzosamente la lengua utilizada en el hogar en las comunidades indígenas y que a menudo los padres empiezan a valorar y aprender de nuevo su lengua materna durante la educación primaria bilingüe de sus hijos.

29. Alaska Native Knowledge Network – ANKN [Red de conocimientos nativos de Alaska] (2000), pág. 26.

30. Zúñiga, M. (1999), pág. 50, y Freire, P. (1971) que se mencionan en la bibliografía.

31. *Manual on functional literacy for indigenous peoples* [Manual de alfabetización funcional para pueblos indígenas] elaborado por la Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico de la UNESCO, Bangkok, UNESCO, 1999, págs. 6-7 y 25; y *Draft*

*manual on minority language communities in Asia* [Proyecto de manual sobre comunidades lingüísticas minoritarias] elaborado por la Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico de la UNESCO, Bangkok, UNESCO, 2003, Capítulo 3, pág.1.

32. Nagai, Y. (2000) y Lipka, J. (2002).

33. Lopes da Silva, A. (1999), pág. 263.

34. King, L. (1999), pág. 249.

35. Alaska Native Knowledge Network [Red de conocimientos nativos de Alaska] (2000), pág. 4.

36. Véase Batchelder, A. y Markel, S. (1997).

37. *Ashoka Fellow Profiles: Mexico and Thailand*, 2001, pág. 32 (Descargado el 26 de octubre de 2002 en la página Internet de Ashoka: [www.ashoka.org/global/education.cfm](http://www.ashoka.org/global/education.cfm)).

38. Skinner, N. (1999) y Jacobs, D. T. y Reyhner, J. (2002).

39. Este diagrama se ha tomado de la obra *Handbook for culturally responsive science curriculum* [Manual para un plan de estudios de ciencias culturalmente adaptado] de Stephens, S., pág. 35.

40. *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, pág. 16.

41. *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, pág. 33.

42. *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, pág. 13; y *Manual on functional literacy for indigenous peoples* [Manual de alfabetización funcional para pueblos indígenas] elaborado por la Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico de la UNESCO, Bangkok, UNESCO, 1999, pág. 55.

43. Jacobs, D. T. y Reyhner, J. (2002).

44. Nicholls, C. (2000). López, L. E., Wright, S. C., y otros especialistas comparten también este punto de vista.

45. *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, pág. 31.

46. Duque, V. (1998). Wright, S. C., Taylor, D. M., Ruggeiro, K. M., MacArthur, J. y Elijassiapik, M. mantienen este mismo punto de vista en *The Jaanimmarik School Language Testing Project* [Proyecto de ensayo lingüístico de la Escuela Jaanimmarik] (1996).

47. Véanse *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, y el artículo de Duque, V. (1998).

48. Stiles, D. B. (1997) y *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación, 2003, pág. 31.

49. Declaración de Coolangatta sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación (1999).

50. Nagai, Y. (2000) y Skinner, N. (1999).

51. *Manual on functional literacy for indigenous peoples* [Manual de alfabetización

funcional para pueblos indígenas] elaborado por la Oficina Regional de Educación para Asia y el Pacífico de la UNESCO, Bangkok, UNESCO, 1999, pág. 42.

52. Nagai, Y. (2000), pág. 10.

53. Este cuadro se ha tomado de la obra *Handbook for culturally responsive science curriculum* [Manual para un plan de estudios de ciencias culturalmente adaptado] de Stephens, S., pág. 35.

54. Véanse Alaska Native Knowledge Network – ANKN [Red de conocimientos nativos de Alaska] (1998), págs. 5 y 6, así como el artículo de Lipka, J. (2002).

55. Lopes da Silva, A. (1999).

56. Alaska Native Knowledge Network – ANKN [Red de conocimientos nativos de Alaska] (1998), pág. 20; (1999), págs. 12-16; y (2000), págs. 9-14.

# BIBLIOGRAFÍA – PARTES I Y II

## CONVENCIONES Y DECLARACIONES

Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960).

Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989).

Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (1994).

Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobado por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos en 1997.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje, adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, 5-9 de marzo 1990).

Declaración y Programa de Acción de Viena – Conferencia Mundial de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (Viena, junio de 1993).

Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos, adoptada en la Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (CONFINTEA V) organizada por la UNESCO (Hamburgo, 14-18 de julio de 1997).

Declaración de Coolangatta sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación, adoptada en la Conferencia Mundial de Pueblos Indígenas (Hilo, Hawai, 1999). Se puede descargar en: [www.fnahec.org/wipce2002/coolongatta/coolongotta\\_text.html](http://www.fnahec.org/wipce2002/coolongatta/coolongotta_text.html).

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001)

Declaración de Lima “Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación”, adoptada en el Quinto Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima, 6-9 de agosto de 2002)

## LIBROS, ARTÍCULOS Y DOCUMENTOS DIVERSOS

Alaska Native Knowledge Network – ANKN [Red de conocimientos nativos de Alaska] (1998): *Alaska standards for culturally responsive schools*.

Alaska Native Knowledge Network – ANKN [Red de conocimientos nativos de Alaska] (1999): *Guidelines preparing culturally responsive teachers for Alaska's schools*.

Alaska Native Knowledge Network – ANKN [Red de conocimientos nativos de Alaska] (2000): *Guidelines for respecting cultural knowledge*.

Todos los documentos de la ANKN se han descargado en: [www.ankn.uaf.edu](http://www.ankn.uaf.edu)

Bastias, U. (1999): “The education dimension in projects with women” en Jung, I. y King, L. (comps.), *Gender, innovation and education in Latin America*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE).

Batchelder, A. y Markel, S. (1997): “An initial exploration of the navajo nation’s language and culture initiative” en Reyhner, J. (comp.), *Teaching indigenous languages*, Flagstaff, AZ, Northern Arizona University, cap. 20, págs. 239-247.

Bin-Sallik, M. A. y Smibert, N. (1998): “Anangu teacher education: An integrated adult education programme” en King (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.

Burger, J. (1998): “Indigenous peoples: Progress in the international recognition of human rights and the role of education”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New*

- perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Cantoni, G. (comp.) (1996): *Stabilizing indigenous Languages*, Flagstaff, Center for Excellence in Education, AZ, Northern Arizona University.  
Descargado en: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/LIB/LIBconts>
- CEPAL (2000): *Equidad, desarrollo y ciudadanía*, Naciones Unidas, CEPAL.
- Classen, C. (1999): “Other ways to wisdom: Learning through the senses across cultures”, en King, L. (comp.), *Learning, knowledge and cultural context*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos, en cooperación con el Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Cunningham, M. (2001): “Educación intercultural bilingüe en los contextos multiculturales”, en *Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena* (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), Parte III.
- Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas a la Educación* efectuada por el Comité sobre Educación Indígena en la reunión preparatoria para el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de las Naciones Unidas, 25 de julio de 1998.
- Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena* (Guatemala, 25-27 Julio 2001). Descargado en: [www.worldlearning.org/feria](http://www.worldlearning.org/feria)
- Duque, V. (1998): “The educational reality of the indigenous peoples of the Mesoamerican Region”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Durning, A.T. (1992): *Guardians of the land: Indigenous peoples and the health of the earth*, Documento “Worldwatch” N° 112, Washington – DC, Worldwatch Institute, citado en Oviedo, G. T., Gonzales, A. y Maffi, L. (2001), *The importance of and ways to conserve and protect traditional ecological knowledge*, WWF y Terralingua.
- Emery, A. R. (2000): *Guidelines: integrating indigenous in project planning and implementation*. Publicación conjunta de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), el Banco Mundial, Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA) y KIVU Nature Inc.  
Descargado en la página Internet del Banco Mundial: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)
- Fantani, A. (2001): “Conceptos, contextos y modelos de la educación bilingüe-intercultural” en *Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena* (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), Parte V.
- Freire, P. (1971): *Pedagogía del oprimido*, Editorial Siglo XXI, México, reedición 1999.
- Gleich von, U. (1998): “Linguistic rights and the role of indigenous languages in adult education”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Gorjestani, N. (2000): *Indigenous knowledge for development: Opportunities and challenges*, Banco Mundial. [Nicolas Gorjestani es jefe del Servicio de Gestión de los Cono-

cimientos y del Aprendizaje (Región África) del Banco Mundial. Este documento se basa en una comunicación presentada en la Conferencia de la UNCTAD sobre la Protección de Conocimientos Tradicionales (Ginebra, 1 de noviembre de 2000) y completada posteriormente con la adición de material adicional, actualmente disponible.]

Descargado en la página Internet del Banco Mundial: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org)

- Hernández, N. (2001): “De la educación indígena a la educación intercultural. La experiencia de México: un breve repaso”, en *Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena* (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), Parte III.
- Hopenhayn, M. y Bello, A. (2001): *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*, CEPAL.
- Jacobs, D. T. y Reyhner, J. (2002): *Preparing teachers to support american indian and Alaska native student success and cultural heritage*, ERIC Digest, EDO-RC-01-13, enero de 2002.
- Descargado en: [www.indianeduresearch.net/edorc01-13.htm](http://www.indianeduresearch.net/edorc01-13.htm)
- Jung, I. y King, L. comps. (1999): *Gender, innovation and education in Latin America*. UNESCO Instituto de la UNESCO para la Educación y Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE).
- King, L. comp. (1998): *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- King, L. comp. (1999): *Learning, knowledge and cultural context*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos, en cooperación con el Instituto de la UNESCO para la Educación.
- King, L. (2000): Introducción a King, L. (comp.), *Learning, knowledge and cultural context*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos, en cooperación con el Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Knight, K. (1998): “Inuit experiences in education and training projects”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Lewis, M. P. (2001): “Métodos pedagógicos bilingües-biculturales en el área quiché” en *Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*, (Guatemala, 25-27 de julio de 2001), Parte IV.
- Ley de Educación*, Ecuador (1999).
- Ley Indígena 19.253*, Chile (1993).
- Ley Indigenous Peoples Rights Act*, también conocida como *Republic Act (RA) 8371*, Filipinas (1997).
- Ley “Native American Languages Act – PL 104-477”, Congreso de los Estados Unidos, Washington – DC, 30 de octubre de 1990, reproducida en G. Cantoni (comp.), *Stabilizing Indigenous Languages*, Flagstaff, Center for Excellence in Education, Northern Arizona University, 1996.
- Descargado en: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/LIB/LIBconts>

- Lipka, J. (2002): *Schooling for self-determination: Research on the effects of including native language and culture in the schools*, ERIC Digest EDO-RC-01-12, enero de 2002. Descargado en: [www.indianeduresearch.net/edorc01-12.htm](http://www.indianeduresearch.net/edorc01-12.htm)
- Lopes da Silva, A. (1999): “Enfants autochtones et apprentissage: La corporalité comme langage en Amérique du Sud tropicale”, en King, L. (comp.), *Learning, knowledge and cultural context*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Países Bajos, en cooperación con el Instituto de la UNESCO para la Educación.
- López, L.E. (1998): “Capacity building: lessons learnt from the Literacy Campaign of the Assembly of the Guarani People of Bolivia”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Naciones Unidas, Asamblea General (1995): *Resolución 50/157 de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 21 de diciembre de 1995*.
- Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (2000): *Resolución 2000/22 del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas*.
- Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos – OACNUDH (1997): *Folleto informativo sobre los derechos humanos N.º 9/Rev.1, “Los derechos de los pueblos indígenas”*, Ginebra.
- Nagai, Y. (2000): *Developing a culturally more appropriate elementary school: An example of participatory action research (PAR) In Papua New Guinea*, comunicación presentada en la Conferencia de la Association of Social Anthropologists– ASA (Londres, 2-5 de abril de 2000). Descargado en: [www.asa.anthropology.ac.uk/ASA2000.html](http://www.asa.anthropology.ac.uk/ASA2000.html)
- Nicholls, C. (2000): *The closure of the bilingual education programs in Australia’s Northern Territory – What is at stake? A former school principal’s perspective*, Copyright ICP y Cyber Text. Descargado en: [www.icponline.org/feature\\_articles/f18\\_01.htm](http://www.icponline.org/feature_articles/f18_01.htm)
- OIT (2000): *ILO Convention on Indigenous and Tribal Peoples, 1989 [No. 169]: a manual [Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989): un manual]*, Ginebra.
- Política denominada “*Pupil’s own language*” de Malasia (1997), reproducida en *ILO Convention on Indigenous and Tribal Peoples, 1989 [No. 169]: a manual [Convenio N.º 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (1989): un manual]*, OIT, 2000, Ginebra, pág. 63.
- Rameka, N. (1998): “Tiaki Nga Taonga Nga Tupuna: Valuing the Treasures”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Reyhner, J. (comp.) (1997): *Teaching indigenous languages*. Flagstaff, AZ, Northern Arizona University. Descargado en: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/TIL.html>
- Richards, C. y Blanchet-Cohen, N. (2000): “Adult education and indigenous peoples in Canada”, en *International survey on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación. Descargado en: [www.unesco.org/education/uie/survey/survey.htm](http://www.unesco.org/education/uie/survey/survey.htm)

- Skinner, L. (1999): "Teaching through traditions: Incorporating languages and culture into curricula", en Swisher, K. G. y Tippeconnic III, J. W. (comps.), *Next steps: Research and practice to advance Indian education*, Charleston, WV: ERIC/CRESS, (ERIC, Servicio de Reproducción de Documentos, N.º ED427907), págs. 107-134.
- "Status report on indigenous education in Australia and Aotearoa/New Zealand" [Informe sobre el estado de la educación indígena en Australia y Aotearoa/Nueva Zelandia] (30 de junio de 1995): Documento presentado en el Primer Congreso Mundial de la Internacional de Educación (Harare, 17-22 de julio de 1995) por aborígenes e isleños del Estrecho de Torres miembros del Sindicato de Educación de Australia y maoríes miembros del Instituto de Educación "Te Riu Roa" de Nueva Zelandia, citado en *The status of indigenous education: an overview*, Internacional de la Educación, 1998.
- Descargado en: [www.ei-ie.org/action/english/etridgprep98.pdf](http://www.ei-ie.org/action/english/etridgprep98.pdf)
- Stephens, Sidney (2000): *Handbook for culturally-responsive science curriculum*, Alaska Science Consortium y Alaska Rural Systemic Initiative.
- Descargado en: [www.ankn.uaf.edu](http://www.ankn.uaf.edu)
- Stiles, D. B. (1997): "Four successful indigenous language programs", en Reyhner, J. (comp.), *Teaching indigenous languages*, Flagstaff, AZ, Northern Arizona University, capítulo 21, págs. 148-262.
- Swisher, K. G., y Tippeconnic III, J. W. (1999): *Next steps: Research and practice to advance Indian education*, Charleston, WV: ERIC/CRESS, (ERIC, Servicio de Reproducción de Documentos, N.º ED427902).
- Descargado en: [www.indianeduresearch.net/edorc01-12.htm](http://www.indianeduresearch.net/edorc01-12.htm)
- Tippeconnic III, J. W. (1999): "Tribal control of American Indian education: Observations since the 1960s with implications for the future", en Swisher, K. G. y Tippeconnic III, J. W. (comps.), *Next steps: Research and practice to advance Indian education*, Charleston, WV: ERIC/CRESS, (ERIC, Servicio de Reproducción de Documentos, N.º ED427904), págs. 33-52.
- Tzay Bajan, C. J. (2001): "Currículo preescolar desde la cultura y cosmovisión maya" en *Documentación de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena*, (Guatemala, 25-27 Julio 2001), Parte V.
- UNESCO (1997): *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo "Nuestra diversidad creativa"*.
- UNESCO (1999): Resolución 12 de la 30ª Conferencia General: "Aplicación de una política lingüística mundial basada en el bilingüismo".
- UNESCO (2000): *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, adoptado por el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000).
- UNESCO (2002): Proyecto LINKS (Sistemas de conocimiento locales y autóctonos) – Anteproyecto de folleto.

- UNESCO (2003): *La educación en un mundo plurilingüe*, Documento de orientación, UNESCO-Educación.
- Valiente Catter, T. (1998): “Youth and adult education and literacy for indigenous peoples in Latin America”, en King, L. (comp.), *Reflecting visions: New perspectives on adult education for indigenous peoples*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Universidad de Waikato.
- Wright, S. C., Taylor, D. M., Ruggeiro, K. M., MacArthur, J. y Elijassiapik, M. (1996): *The Jaanimmarik School Language Testing Project*, Montreal, Quebec, Kativik School Board. Descargado en: [http://www.kativik.qc.ca/downloads/KSBIR\\_e.pdf](http://www.kativik.qc.ca/downloads/KSBIR_e.pdf)
- Zúñiga, M. (1999): “Towards a pedagogy of education programmes for grassroots women”, en Jung, I. y King, L. (comps.), *Gender, innovation and education in Latin America*, Instituto de la UNESCO para la Educación y Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE).

# PARTE III. ESTUDIOS DE CASO RELATIVOS A LA OFERTA DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD A LOS PUEBLOS INDÍGENAS

En esta Parte III se presentan casos prácticos de programas e iniciativas de oferta de una educación de calidad, procedentes de distintas regiones del mundo donde viven poblaciones indígenas. Esos estudios –representativos de un grupo seleccionado entre la gran diversidad de instituciones, programas e iniciativas existentes– comprenden experiencias educativas elaboradas y aplicadas por las propias comunidades y organizaciones indígenas, así como otras experiencias y programas respaldados y aplicados por organizaciones no gubernamentales e instituciones gubernamentales en cooperación con pueblos indígenas.

La selección de los estudios de caso se ha efectuado en función de los criterios expuestos en la Parte II y con el propósito de documentar algunas de las experiencias más innovadoras y logradas, que pueden servir de referencia a los que actúan en el campo de la educación indígena. Las experiencias educativas presentadas abarcan desde la atención y educación de la primera infancia a la enseñanza primaria y secundaria, pasando por la educación de adultos y la formación de docentes. No todos los estudios de caso expuestos cumplen con el conjunto de los criterios mencionados anteriormente, ni tampoco poseen individualmente los mismos puntos fuertes con respecto a cada uno de los criterios. Ello no obsta para que todos sean representativos de experiencias que se han enfrentado al desafío de suministrar una educación de calidad a los pueblos indígenas con una óptica innovadora, participativa, contextual y adaptada en el plano cultural, gracias a lo cual constituyen ejemplos viables y fuentes de inspiración. Teniendo en

cuenta que la presentación de esos estudios no tiene por objeto ofrecer modelos perfectos para que sean copiados, se ha hecho hincapié en algunos de los problemas con los que han tropezado a la hora de llevar a cabo esas experiencias, así como en las soluciones propuestas para resolver esos problemas.

Como ya se ha señalado, los estudios de caso prácticos proceden de distintas regiones donde viven pueblos indígenas, pero no ha sido posible abarcar todas las regiones del mundo. Uno de los motivos de esta carencia –que además reviste importancia en el contexto del tema de la presente publicación– obedece al objetivo de conseguir estudios de caso elaborados por participantes directos y de preferencia por los protagonistas indígenas de la acción educativa. Sin embargo, cuando hay especialistas indígenas que participan en la elaboración y ejecución de decisiones relacionadas con los programas educativos, suelen ser poco numerosos y, por lo tanto, están sobrecargados de responsabilidades y carecen del tiempo necesario para elaborar estudios de caso o documentos similares sobre sus experiencias.

Los estudios presentados a continuación son obra, por consiguiente, de especialistas indígenas que participan directamente en la ejecución de programas educativos, o de asesores y personas que apoyan esos programas y son miembros de organizaciones no gubernamentales en muchos casos. Algunos de los estudios se basan en materiales enviados directamente por participantes o descargados en sitios Internet, que han sido revisados por los correspondientes protagonistas encargados de las experiencias educativas.

Los estudios de caso se presentan con arreglo al siguiente esquema:

- Tipo de programa y nivel de enseñanza
- Ámbito geográfico y administrativo
- Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)
- Descripción del programa o de la institución
  - Resumen
  - Antecedentes: situación, política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística
  - Objetivos y enfoque
  - Participación
  - Métodos aplicados
  - Lengua(s) de enseñanza
  - Plan de estudios/Materias
  - Docentes/Formación

- Materiales y actividades
- Resultados
- Lecciones aprendidas: puntos fuertes y débiles
- Duración
- Financiación/Presupuesto
- Organización(es) responsable(s)
- Contacto

# 1. BOTSWANA: PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREPRIMARIA BOKAMOSO<sup>1</sup>

## Letloa y Programa Bokamoso

Formación permanente de docentes encargados de la atención y educación de la primera infancia.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Distrito de Gantsi, Reserva Central del Kalahari, Botswana. Iniciativa en favor de la población san apoyada por la Organización de Ayuda Letloa –entidad para la prestación de servicios a la Familia de Organizaciones Kuru (KFO)– y por el Grupo de Trabajo de Minorías Indígenas del África Meridional (WIMSA).

**Ámbito geográfico y administrativo**

Niños y adultos de la etnia san –pertenecientes en su mayoría al grupo lingüístico naro– que habitan en 13 asentamientos o comunidades del distrito de Gantsi.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

El Programa de Educación Preprimaria Bokamoso –que quiere decir “para el futuro” en setswana, lengua nacional de Botswana– se está aplicando actualmente en varias aldeas y asentamientos del distrito Gantsi, situado en el oeste del país. Bokamoso es el único programa de formación de docentes de preprimaria de la región con instructores de la etnia san. Este programa de formación, que comenzó en 1989, consiste en un curso de dos años

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

para docentes comunitarios designados por sus comunidades.

En las aldeas y asentamientos del distrito hay 13 centros de preprimaria, mientras que la localidad de Gantsi posee un centro de ese tipo y dos guarderías, a las que hay que añadir otras tres más instaladas en explotaciones agrarias. En total, el distrito cuenta con 19 centros para la primera infancia, de los cuales 13 poseen su propio edificio con área para cocinar e instalaciones al aire libre, que los padres de familia han construido para sus hijos. Las guarderías no formales funcionan al aire libre y poseen un local con agua, que se utiliza sobre todo para almacenar material. El promedio de alumnos por centro es de unos 50, mientras que en las guarderías de la localidad de Gantsi y de las explotaciones agrarias el número de niños matriculados oscila entre 20 y 30.

Aunque el Programa Bokamoso se centra en la formación de docentes de preprimaria, también trata de abordar los problemas que impiden a los niños san obtener buenos resultados en la educación formal. Por consiguiente, algunas actividades de formación se centran en la situación de esos niños: educación de los padres, orientación de los maestros de primaria, etc. El programa se ejecuta en estrecha relación con un proyecto de alfabetización en lengua naro y con otros miembros del grupo Kuru que suministran formación y competencias profesionales para ayudar a los miembros de la comunidad y facilitar su participación en los programas de desarrollo que les atañen (Informe del WIMSA, pág. 7).

El Programa Bokamoso forma parte de los ocho componentes de la KFO, que surgió del Kuru Development Trust, la primera organización no gubernamental de Botswana que propugnó una estrategia de discriminación positiva en favor del pueblo san y de su emancipación mediante un planteamiento global del desarrollo (véase la página Internet de la KFO).

La KFO recibe servicios de Letloa, una organización asociada al Instituto San de Sudáfrica y al Grupo

de Trabajo de Minorías Indígenas del África Meridional (WIMSA), que se dedica a organizar redes para las organizaciones san en esta región del continente africano, así como a coordinar un programa de apoyo a las actividades educativas, culturales y lingüísticas de esas organizaciones. Desde hace mucho tiempo el Programa Regional Bokamoso está asociado a la Fundación Bernard Van Leer (BVLf), que le suministra ayuda financiera (Informe del WIMSA, pág. 7).

Los san –también denominados basarwa o bosquimanos– son una de las más antiguas poblaciones indígenas del mundo y su historia se remonta a más de 20.000 años. Organizados en pequeños grupos familiares, vivían de la caza y la recolección en el medio ambiente hostil del desierto de Kalahari. En su sociedad, que era igualitaria, las decisiones se tomaban tradicionalmente por consenso. En los dos últimos siglos, las presiones ejercidas por otros grupos étnicos, por cultivadores y compañías mineras para apoderarse de más tierras quebrantaron el vínculo que unía a los san con sus territorios ancestrales; y a pesar de que en su mayoría permanecieron en ellos, se vieron despojados de sus derechos a la tierra y otros recursos naturales, mientras que los nuevos ocupantes consiguieron el reconocimiento legal de su propiedad, un concepto desconocido en la cultura san (*Project descriptions-2001* – BVLf).

A causa del cambio forzoso de su modo de vida, el pueblo san tiene que afrontar muchos problemas. Sus distintos clanes solían tener tierras suficientes para mantener a sus grupos familiares, respetando los límites territoriales y evitando así los conflictos con sus vecinos. El reasentamiento de las familias en grupos más numerosos, menos relacionados entre sí y obligados a compartir un territorio mucho menor, les ha planteado nuevas dificultades. Debido a la falta de unidad de sus asentamientos, los san, que viven actualmente en grupos más grandes y con otros grupos étnicos, no se consideran una comunidad. Esto ha obstaculizado la mayoría

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

de los esfuerzos en pro del desarrollo de dichos asentamientos y ha hecho prácticamente imposible que las autoridades escolares obtengan decisiones unánimes de los padres de familia o que éstos formen grupos de presión unificados contra las injusticias y malos hábitos.

Estas poblaciones de cazadores y recolectores ya no tienen acceso a sus antiguos territorios ni poseen las aptitudes necesarias para ganar su sustento. Ante esta situación, se han sumido en el desánimo y la desesperación; su índice de desempleo es alto y el alcoholismo constituye un grave problema. Como resultado de ello, las estructuras familiares a veces son incapaces de ocuparse de los niños, lo que puede ser un obstáculo real para su desarrollo emocional. Si la escuela no suministra atención y ayuda, se corre el riesgo de que los niños consideren que abandonar las aulas es el único medio de sobrevivir y vayan a buscar el apoyo emocional que necesitan en su comunidad o sus compañeros.

Los programas gubernamentales se han centrado en las donaciones de alimentos, suscitando en los san un comportamiento de dependencia, mientras que las organizaciones no gubernamentales han considerado prioritario el reconocimiento de la identidad cultural del grupo (*Project descriptions-2001-BVLF*). Los planes para paliar la sequía se han privilegiado frente a otros esfuerzos en pro del desarrollo por considerarse que representaban la solución a corto plazo para suministrar alimentos, pero no han creado oportunidades de empleo permanente. A estas alturas, la gente se ha acostumbrado a las intervenciones con resultados de corta duración.

En el sistema de educación formal, los niños san se encuentran con una cultura diferente y enfrentan normas y expectativas problemáticas para ellos, así como con lenguas que ignoran.

Está admitido que los san constituyen el grupo más marginado de toda la región, tanto en el plano educativo como en el socioeconómico. Los niños san se ven marginados en el sistema de educación formal por no haber recibido instrucción en su lengua materna

durante su primera infancia, y también por las muestras de insensibilidad cultural y la estigmatización de que son objeto por parte de sus compañeros, e incluso de los propios maestros. Por diversos motivos, un número elevado de niños san desertan los sistemas escolares oficiales de los distintos países de la región, mucho antes de finalizar la enseñanza secundaria, o incluso la primaria (Comunicación personal de Yvonne Pickering-WIMSA-Namibia).

Los orígenes del Programa de Educación Preprimaria Bokamoso se remontan a 1983, año en que se creó una guardería patrocinada por una organización religiosa en una explotación agraria de D'Kar. En 1986, gracias a los proyectos gubernamentales destinados a paliar la sequía, se construyeron centros de educación preprimaria en asentamientos a los que se había trasladado a los san. Se pidió al personal de la guardería de D'Kar que administrara esos centros y supervisara la formación de los docentes.

El Programa Bokamoso tiene por objetivo general:

#### Objetivos y enfoque

- Permitir que los niños de grupos minoritarios tengan acceso a una atención y educación de calidad en su primera infancia para que se adapten al sistema escolar formal sin perder su excepcional identidad cultural.

Bokamoso también pretende reducir el alto índice de deserción en las escuelas primarias y suscitar en los padres una actitud positiva hacia la educación. Asimismo, trata de fomentar la autoestima de los miembros de las comunidades locales, formando a docentes oriundos de éstas y haciendo participar a los padres en los programas de atención y educación de la primera infancia destinados a sus hijos (*Project descriptions-2001 – BVLf*).

El Programa se basa en estas cuatro hipótesis principales:

- Los niños san que han recibido una educación preprimaria tienden a desertar menos las escuelas de los sistemas educativos formales.
- Los padres participan de manera más positiva en el proceso de educación formal de sus hijos, si se logra que el aprendizaje resulte atractivo para los niños gracias a actividades lúdicas.
- La iniciación de los niños al setswana y el inglés con métodos no formales vence su resistencia a aprender otros idiomas y les permite comenzar la escuela primaria en buenas condiciones.
- La cultura san –comprendidas sus lenguas, tradiciones orales y musicales– tiene tanto que ofrecer al mundo moderno que hay que estimular y promover la identidad y el saber tradicional del pueblo san a fin de que aporte una contribución enriquecedora a los sistemas de educación modernos.

#### **Participación**

Desde el principio se hace participar a los padres de familia y las comunidades en la educación de la primera infancia. En efecto, los centros de enseñanza preprimaria pertenecen a los Comités de Desarrollo Comunitario (CDC), que escogen a los docentes que el Programa Bokamoso va a formar. Los CDC del distrito de Gantsi reciben una subvención del Consejo de Distrito y, en función de sus decisiones, la asignan a la financiación de salarios, materiales, y gastos ordinarios de los centros. Los padres participan en la enseñanza cotidiana y se les pide que ayuden a construir áreas de juego y que fabriquen juguetes tradicionales para sus hijos. El Programa Bokamoso y el Programa de Desarrollo Social y Comunitario del Consejo del Distrito Gantsi ayudan a los padres y los CDC en el cumplimiento de sus responsabilidades.

#### **Métodos aplicados**

El programa de formación permanente consiste en un curso de dos años para los docentes de las aldeas oriundos de las comunidades locales y que han sido seleccionados por éstas. Tres veces al año, se organizan

seminarios de dos semanas de duración, mientras que los especialistas del programa que trabajan sobre el terreno visitan regularmente las escuelas.

La supervisión de la formación se efectúa mediante visitas a los participantes, a fin de controlar su rendimiento docente y ayudarles en tareas prácticas, por ejemplo la preparación del programa de actividades cotidiano y la utilización de los manuales temáticos Bokamoso como elementos de referencia. El personal del Programa Bokamoso supervisa directamente el centro de educación preprimaria de D'Kar y también ofrece asesoramiento y asistencia administrativa a los 13 centros restantes del distrito dependientes de los CDC, así como al centro y las dos guarderías de Gantsi y a las tres guarderías ubicadas en explotaciones agrarias, que son administradas por los padres de los niños. Además de ocuparse de estos 19 proyectos locales de educación de la primera infancia en el distrito de Gantsi, el personal del Programa Bokamoso capacita a docentes de las comunidades san de otros distritos y supervisa sus progresos.

Bokamoso también tiene por objetivo elevar la autoestima de la comunidad san, incitando a los padres a participar en la atención y educación de la primera infancia y haciendo que tomen conciencia de la importancia de la educación formal.

A pesar de que subsisten pocas prácticas tradicionales de crianza de los niños san, la creencia en su valor sigue estando muy extendida. Por eso, los instructores del Programa han incorporado relatos y juegos tradicionales a los cursos de formación de docentes. Asimismo, el plan de estudios actual se ha elaborado en seminarios celebrados con padres y maestros para documentar las prácticas tradicionales de crianza que son pertinentes en una educación moderna.

Se ha invitado a los padres y abuelos a que compartan sus conocimientos tradicionales sobre la caza y búsqueda de alimentos en las mesetas áridas, enseñen las danzas tradicionales y narren relatos. La educación en la lengua materna es primordial y se efectúa de

manera interactiva, al mismo tiempo que se promueve la enseñanza centrada en el niño y basada en los métodos de crianza libres y no restrictivos, característicos de los san.

Las escuelas preprimarias están adaptadas a las tradiciones educativas san de realización de actividades y experimentaciones libres en grupo. Dos factores contribuyen a reforzar la seguridad emocional de los niños: el hecho de que se hablen la lengua materna y el setswana en toda las escuelas; y el hecho de que los profesores sean elegidos principalmente entre los miembros de las comunidades.

#### Lengua(s) de enseñanza

La lengua utilizada en la mayoría de los centros de primera infancia es el naro, ya que es el idioma principal de los san en el distrito Gantsi y el único que cuenta con un programa de enseñanza de la lectura, escritura y ortografía. En algunos centros la lengua materna es otro de los idiomas san (dcuri, dxana, qgōo o tsgaox'ae), o bien el sekgalagadi.

Al principio del año escolar, el equipo del Programa dedicado a la lengua naro ayuda a los profesores a deletrear y ortografiar los nombres san. En efecto, los funcionarios gubernamentales y los profesores no pertenecientes a la etnia san tropiezan con grandes dificultades para efectuar correctamente esas operaciones, lo cual se traduce en múltiples ortografías de un mismo nombre o en una misma ortografía para muchos nombres diferentes. Para evitar esta confusión, el equipo especializado en naro asesora a todas las escuelas de preprimaria y primaria, e incluso a los centros de salud, a la hora de registrar los nombres de los niños recién inscritos. En las escuelas preprimarias los alumnos reciben una insignia con su nombre para enseñarles a deletrearlo correctamente.

En las escuelas primarias, las disparidades culturales y lingüísticas dificultan a menudo las relaciones entre los docentes y los niños con los consiguientes efectos negativos para el aprendizaje. Los niños san

apenas comprenden el setswana y los maestros desconocen las lenguas de los san. Por lo tanto, los profesores de los grados 1 y 2 no saben cómo comunicar el contenido de aprendizaje exigido para que estos niños puedan pasar al grado siguiente. Las personas que trabajan con los san no dan importancia a la adquisición de conocimientos sobre esta comunidad, su cultura y sus lenguas. De ahí que los niños perciban su propia cultura como inferior y que su autoestima se vea afectada.

Los instructores y docentes del Programa Bokamoso, en cooperación con los padres y comunidades, han elaborado manuales temáticos que abarcan las áreas educativas principales. Los temas cubiertos son: la alimentación en las mesetas áridas, los animales, “mi casa”, “mi cuerpo”, los medios de transporte, las estaciones del año y la educación religiosa. Los maestros usan esos manuales para preparar el programa de enseñanza cotidiano. En los manuales figuran conocimientos tradicionales, canciones, juegos, representaciones escénicas y narraciones relativas a los diferentes temas.

**Plan de estudios/Materias**

El equipo del Programa Bokamoso está constituido por un coordinador, un coordinador adjunto batswana, un instructor san y tres animadores comunitarios san, que además de formar a los docentes en seminarios y suministrarles apoyo práctico, realizan una labor con los padres en sus correspondientes comunidades.

**Docentes/Formación**

El Programa Bokamoso es el único de la región que cuenta con instructores san para la formación de docentes de preprimaria. Un logro notable del programa es que todos los especialistas en la formación de docentes empezaron como maestros en los centros de preprimaria san y gradualmente perfeccionaron su formación hasta ser nombrados instructores. Esto constituye una motivación para los docentes, porque contribuye a que consideren el programa como algo propio. Los instructores san también actúan como asesores internos para cuestiones

relacionadas con la cultura y los métodos educativos tradicionales de su etnia.

Las personas que asisten a cursos de formación para llegar a ser docentes comunitarios son seleccionadas por sus comunidades, representadas por las asociaciones conjuntas de padres y maestros. Las escuelas de preprimaria se hallan bajo la autoridad de los CDC, que a su vez dependen de la Oficina de Desarrollo Social y Comunitario de los Consejos de Distrito.

La creación de redes con los gobiernos y las organizaciones no gubernamentales de la región es sumamente importante para promover un mejor entendimiento de la labor que realizan el Programa Bokamoso y la KFO en el ámbito de proyectos específicos para las etnias, adaptados a sus culturas. Por eso, el año pasado, el coordinador de Bokamoso asistió regularmente a las reuniones del Consejo de Distrito y colaboró con el Departamento de Desarrollo Social y Comunitario y la Oficina de Educación del distrito para asesorar a las comunidades sobre el funcionamiento y gestión de sus escuelas preprimarias. Asimismo, participó en un seminario avanzado de docentes para niños pequeños y actuó de moderador en otro dedicado a los maestros de primaria para explicarles los objetivos del Programa Bokamoso y los problemas con que tropiezan los niños san en las escuelas (Informe del WIMSA, pág. 7).

#### **Materiales y actividades**

El coordinador de la formación y uno de los animadores comunitarios asistieron en Windhoek a una conferencia de la Red de Educadores de la Primera Infancia de África Meridional, que duró una semana y fue organizada por el Maud's College de Noruega (Informe del WIMSA, pág. 7).

Con el correr de los años, los especialistas en formación han elaborado un plan de estudios y un manual para instructores destinado al ciclo bianual de formación permanente. En cada seminario, se inicia a los futuros maestros a la utilización de los manuales temáticos Bokamoso. La producción de material peda-

gógico es un aspecto importante de la formación. El programa de formación incita a los participantes a utilizar materiales locales y de desecho para la fabricación de juguetes. Se han confeccionado muñecas de tela y fibra vegetal, collares de semillas, rompecabezas, juegos y sillas con cajas de cartón.

El personal del Programa ayuda a las escuelas preprimarias a administrar las subvenciones que reciben del Gobierno, así como a recaudar fondos para cubrir necesidades suplementarias. También asesora a comunidades no pertenecientes a la etnia san para la apertura de escuelas preprimarias, forma a docentes de otros distritos y realiza actividades para crear una conciencia comunitaria y fomentar la interacción de los padres en los asentamientos.

## Otras actividades

*Guarderías en explotaciones agrarias:* El personal del Programa Bokamoso colabora con el del Proyecto relativo a los Trabajadores Agrarios del Consejo de Distrito local, así como con los Comités de Trabajadores Agrarios, para supervisar el bienestar y la asistencia a la escuela de los hijos de los trabajadores. En la actualidad, se está impartiendo formación a los padres de siete explotaciones agrarias y los animadores comunitarios del Programa efectúan visitas de supervisión *in situ* con el asesor del Proyecto relativo a los Trabajadores Agrarios.

*Actividades de apoyo y formación para los padres:* El Programa Bokamoso también trata de fomentar la autoestima, haciendo participar a los padres en las tareas de atención y educación de la primera infancia y sensibilizándolos a la importancia de la educación formal. En todos los asentamientos, poblados y explotaciones agrarias que contaban con centros de educación de la primera infancia se realizaron seminarios para dirigentes comunitarios y padres. Entre los temas tratados, figuran: el VIH/SIDA, la fabricación de objetos de artesanía,

los cursos de alfabetización, la elaboración de material pedagógico, la importancia de la educación, las formas de aprendizaje y desarrollo de los niños, y la necesidad de que los padres participen en la educación escolar de sus hijos (Informe del WIMSA, pág. 9).

*Talleres de sensibilización para maestros de primaria:* La mayoría de los maestros de las escuelas de primaria con alumnos san pertenecen a otro grupo étnico más importante de Botswana e ignoran la cultura y la lengua de éstos, o tienen prejuicios contra ellas. El Programa Bokamoso intenta iniciarlos en los diferentes aspectos de la cultura san para que puedan comunicar mejor con sus alumnos. En cooperación con el equipo dedicado a la lengua naro, se imparten cursos de este idioma a los docentes interesados, ofreciéndoles casetes y libros de texto.

*Formación para la enseñanza superior y la adquisición de competencias profesionales:* Todas las organizaciones pertenecientes a la KFO cuentan con varios programas de formación permanente para la creación de capacidades, que están destinados a ayudar a los jóvenes san para que puedan acceder a la educación superior.

Por ejemplo, Letloa ayudó a la KFO a preparar un curso de formación para mediadores del desarrollo comunitario, cuyo objetivo es que los jóvenes puedan desempeñar cargos en sus propias organizaciones de base comunitaria o profesiones especializadas en sus comunidades. Entre los distintos miembros de la KFO, se seleccionaron diez candidatos para recibir esa formación, cuyo primer seminario tuvo lugar en mayo de 2002. En 2003, se empezará a impartir un curso completo de formación permanente de dos años de duración, dividido en varios módulos, que incluirá la preparación para la admisión en programas de perfeccionamiento de las calificaciones obtenidas en la enseñanza secundaria. El curso para mediadores del desarrollo comunitario es distinto de los cursos de formación permanente de la KFO destinados a su personal de etnia san. En efecto, el objetivo de estos últimos cursos es incrementar la

capacitación profesional de los san en los puestos de trabajo que ocupan.

Los mediadores del desarrollo comunitario son miembros de la comunidad afiliados a organizaciones de base comunitaria, a las que los miembros de la KFO prestan servicios en diversas comunidades de los distritos de Gantsi y Ngamilandia. A los mediadores se les va a capacitar para que desempeñen cargos o se conviertan en dirigentes comunitarios en sus comunidades respectivas.

*Otros ejemplos de cursos de capacitación para el personal de la KFO:* Curso de formación permanente impartido a cuatro maestras de preprimaria san para que ascendieran al grado de instructoras y animadoras comunitarias del Programa Bokamoso. La Fundación Ecuménica Mindolo en Zambia ofreció al Programa Bokamoso una beca completa para un curso de tres meses destinado a la obtención de un certificado de cuidados y atención especializados a huérfanos y niños vulnerables. Un instructor participó en el curso de formación de especialistas en relaciones públicas organizado por el WIMSA y el Centro de Estudios Universitarios de Namibia (TUCSIN) (Informe del WIMSA, pág. 12).

### **Programa de Formación de Educadores Especializados en Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (CDPI)**

Se ha formado a más de cien personas de las comunidades locales para desempeñar el cometido de educadores de la primera infancia.

#### **Resultados**

El actual programa de formación CDPI se ve amenazado por la nueva política del Ministerio de Educación, que exige que los docentes de preprimaria posean un título superior. Ahora bien, la mayoría de los candidatos elegidos por las comunidades para desempeñar la función de maestros de preprimaria no terminaron el

ciclo superior de la enseñanza secundaria y no poseen, por consiguiente, la calificación necesaria para ser admitidos en un curso sancionado con un título superior. Sin embargo, el Programa Bokamoso se ha comprometido a seguir formando a los miembros de las comunidades, mientras haya centros de preprimaria administrados por ellas (Informe del WIMSA, pág. 7).

De los siete maestros inscritos en los dos últimos años, solamente dos terminaron sus estudios debido a los problemas con que tropiezan las escuelas comunitarias para recibir fondos, así como a la falta de una política de apoyo clara por parte del Gobierno.

Un resultado evidente de las actividades de formación del Programa Bokamoso ha sido la mayor participación de los padres de las comunidades san en la educación de sus hijos y un claro fortalecimiento del sentimiento de que las escuelas preprimarias les pertenecen.

Sin embargo, el Departamento de Desarrollo Social y Comunitario del Consejo de Distrito de Gantsi tiende a considerar que las actividades del Programa Bokamoso en la educación primaria coartan su trabajo y sus responsabilidades. A veces, este organismo retira a los participantes de los cursos de formación del Programa y los envía a instituciones apoyadas por el Gobierno.

## **Resultados del estudio de seguimiento**

El estudio realizado en 1994-1995 sobre los niños que habían recibido educación preprimaria y habían sido objeto de seguimiento en siete escuelas primarias, desde los grados 1 a 4, arrojó el resultado de 173 niños, en su mayoría en los grados 1 (63) y 2 (70).

Los niños y niñas que habían recibido una educación preprimaria seguían escolarizados en su mayoría. Muchos padres apoyaban la educación formal y algunos

directores estaban tratando de adaptar sus escuelas a la situación real de la comunidad.

Una de las escuelas estudiadas posee un internado y en 1995 muchos niños de corta edad fueron enviados al mismo. Un gran número de ellos regresaron a sus casas al cabo de las primeras semanas, o incluso de algunos días, y otros no volvieron a la escuela después del primer trimestre. En otra escuela, una directora muy comprensiva parece haber aceptado el modo de vida de los padres y ha intentado adaptar su centro docente a la situación real de la comunidad.

A pesar de que hay todavía un número considerable de niños que dejan la escuela en el transcurso del año escolar, los registros escolares han puesto de manifiesto que la mayoría de ellos regresaban al año siguiente, o dos años más tarde.

Los padres y los maestros señalaron que la causa principal de la deserción escolar estribaba en el hecho de las escuelas no servían comidas a los niños. A este respecto, cabe recordar que, a principios del decenio de 1990, cuando el Programa Bokamoso distribuyó comidas en todas las escuelas preprimarias, muchos estimaron que esa distribución era uno de los factores de que los niños permanecieran escolarizados.

A los niños que no reciben educación preprimaria y permanecen con sus padres, la inexistencia tradicional de horarios fijos cotidianos para comer, dormir y realizar otras actividades, les crea problemas cuando empiezan a ir la escuela. En efecto, es una costumbre ancestral de los san no tener horario de comida alguno, ya que suelen comer recolectando alimentos mientras caminan o cuando encuentran algo que llevarse a la boca en las mesetas áridas que habitan. Este modo de comportamiento sigue prevaleciendo en gran medida por lo que respecta a la recolección. Los niños, por ejemplo, sienten que yendo a la escuela pierden la recolección del día y prefieren ir con sus madres al campo.

En un estudio efectuado en siete escuelas del distrito Gantsi, entre 1997 y 2000, sobre el número de

matrículas y los índices de repetición y deserción, se llegó a la conclusión de que la mayoría de los niños abandonaban la escuela a partir del grado 1. Luego, el número de deserciones tendía a disminuir a medida que avanzaban en el sistema educativo. En el grado 4 se daba un alto porcentaje de repetición, debido a que es el primer curso en que se obliga a repetir a los niños en función de su aprovechamiento escolar. Los niños que repiten los grados 1 a 3 son generalmente los que desertaron la escuela el año anterior y tienen que volver a empezar.

Los índices de matrícula y deserción, en cifras absolutas y porcentuales, variaban considerablemente de una escuela a otra y de un año a otro. De esto se dedujo que había factores específicos –por ejemplo, un determinado profesor o el ambiente de una escuela– que influían en los niños. Las cifras relativas a las deserciones en la única escuela con internado estudiada habían mejorado desde el anterior acopio de datos relativos al periodo 1993-1995. Este fenómeno quizás se puede explicar por el hecho de que, hoy en día, en la mayoría de las demás escuelas primarias los niños cursan por lo menos hasta el grado 4, y esto les permite permanecer con sus familias los primeros años de la escolarización, antes del internado, retrasando así la separación de sus padres y suavizando el consiguiente traumatismo.

Otra conclusión del estudio fue que el número de niñas matriculadas en primaria era levemente superior al de los varones, y además permanecían en las aulas más tiempo que ellos. El índice de deserción de los varones fue más alto que el de las niñas en todas las escuelas, menos en una en la que los índices para ambos sexos fueron casi idénticos y relativamente altos. Globalmente, el índice de deserción de las niñas alcanzó el 8,5%, mientras que el de los niños ascendió a un 12.3%.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

Se suele considerar por regla general que la educación preprimaria obtiene buenos resultados, pero esta estimación positiva puede aumentar las actitudes nega-

tivas hacia la enseñanza primaria. La escuela preprimaria se ha convertido en un “modelo”, por cuyo rasero se juzga a la escuela primaria. Cuando los padres se percatan que en las escuelas preprimarias se aplican métodos de educación “moderna” y no se propinan azotes a los niños, por ejemplo, pueden estar más dispuestos a escuchar las razones que invocan sus hijos para abandonar la escuela primaria. Por otra parte, su aceptación del sistema de enseñanza primaria, tal como está establecido, y su negativa a participar en las escuelas “modernas” preprimarias merman las posibilidades de evolución de la escuela primaria. Todo esto no redundará en beneficio de las instituciones educativas ni de los niños.

No obstante, en la mayoría de los casos, los padres san tienen la impresión de que pierden el control de sus hijos una vez que los “entregan” a la escuela. Cuando los niños van a la escuela, entran en contacto con un mundo diferente y a veces los padres se sienten inferiores a sus hijos. El hecho de no tener una visión cabal de lo que significa la institución escolar suscita en los padres un sentimiento de desconfianza, que en algunas ocasiones se transforma en un comportamiento extremadamente agresivo hacia los profesores, cuando sospechan que ha habido malos tratos o favoritismos. De hecho, muchos padres piensan que le hacen un favor al Gobierno al permitir que sus hijos vayan a la escuela.

El informe preparado por el WIMSA en 1999 – *Torn apart: San children as change agents in a process of acculturation* [El desgarramiento – Los niños san, agentes de la evolución en un proceso de aculturación]– refleja ampliamente la situación educativa de estos niños en todos los países del África Meridional. La impresión principal de los autores de este informe fue que la situación es similar por doquier, pese a los esfuerzos por mejorarla y reducir el enorme porcentaje de deserción. Se escogió “El desgarramiento” como título del informe porque resultó evidente que los niños san son víctimas de presiones ejercidas por dos fuerzas opuestas en su

proceso de educación: los maestros y los trabajadores sociales de extensión agraria y sanitaria, por un lado; y los padres y las comunidades, por otro. Unos y otros esperan que los niños sean los agentes de la evolución socioeconómica del pueblo san y sienten así las bases de una autonomía. Cada bando intenta a toda costa lograr sus objetivos por intermedio de los niños.

La población san ha insistido en que las cuestiones que estima esenciales giran en torno a estos cinco temas: poder y dependencia; pobreza; abusos y discriminación; lengua; y diferencias culturales.

Por otra parte, el estudio de seguimiento llegó a estas seis conclusiones principales:

1. La “brecha” lingüística en las escuelas primarias es una de las principales razones por la que los niños san abandonan precozmente la escuela.
2. Los castigos físicos infligidos en la escuela son contraproducentes para el progreso escolar de los niños. En el estudio se señaló que esos castigos eran la causa más directa de la deserción escolar.
3. Es posible que el objetivo de impartir educación preprimaria a los niños con vistas a prepararles para su ingreso en la escuela primaria haya contribuido a poner de relieve los problemas de esta última, creando animosidades y tensiones.
4. Existe una grave carencia de entendimiento cultural entre los docentes y los padres y las comunidades san.
5. La educación esta relacionada con la médula misma de cultura y, por lo tanto, el sistema educativo debe adaptarse a las condiciones específicas imperantes en cada lugar, atender las necesidades vitales de los niños y apoyar a los que están en una situación difícil.
6. Los proyectos de alimentación en las escuelas primarias, pese a que entrañan el peligro de incrementar el grado de dependencia, podrían a corto plazo suprimir el obstáculo que se erige en

el camino hacia la Educación para Todos. El desequilibrio que pueden crear se compensaría a largo plazo con los beneficios que traería consigo la mejora de la educación.

El Programa Bokamoso de formación de docentes se inició en 1988 y posteriormente se afilió a una entidad de mayores dimensiones fundada en 1991, el Centro de Formación Kuru, que se ha convertido recientemente en organismo independiente.

**Duración**

El programa está financiado por la Fundación Bernard Van Leer (BVLV) de los Países Bajos, y las Iglesias Cristianas Reformadas de este país, así como por donantes de menor envergadura.

**Financiación/  
Presupuesto**

Familia de Organizaciones Kuru (KFO).  
Organización de Ayuda Letloa.  
Grupo de Trabajo de Minorías Indígenas del África Meridional (WIMSA).

**Organización(es)  
responsable(s)**

Programa Bokamoso:  
Gaolatlhe Thupe  
Co-ordinator Bokamoso Programme  
P.O. Box 925  
Gantsi  
Botswana  
Tel. +267 6596574  
Correo electrónico: gantsibokamoso botsnet.bw

**Contacto**

Organización de Ayuda Letloa:  
Williemen le Roux  
Education and Cultural Advisor for Kuru Family of Organisations  
C/o Letloa  
P.O. Box 472  
Shakawe, Botswana  
Tel/fax +267 6875084/5  
Correo electrónico: wleroux@botsnet.bw

## NOTA

1. La mayor parte de la información presentada en este estudio de caso se basa en extractos de *The challenges of change: a tracer study of San preschool children in Botswana* [Los desafíos del cambio: un estudio de seguimiento de los niños san de preescolar en Botswana], un informe resumido de un estudio realizado entre 1993 y 1995 para seguir el itinerario en la escuela primaria de los niños san que habían participado en el Programa de Educación Preprimaria Bokamoso. El informe resumido tiene en cuenta una actualización del estudio hasta 2001 que comprende datos complementarios sobre antecedentes, así como una serie de nuevas conclusiones de Willemien le Roux (Willemien le Roux (2002): *Early childhood development practice and reflections*, N.º 15, La Haya, Fundación Bernard Van Leer. Publicación descargada en: [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)).

*Deseamos agradecer en especial a Willemien le Roux y al equipo del Programa Bokamoso su contribución a la revisión y corrección del anteproyecto de este estudio de caso.*

El presente estudio de caso comprende información complementaria procedente de las siguientes fuentes, ya mencionadas en los pasajes pertinentes del texto:

- Grupo de Trabajo de Minorías Indígenas del África Meridional (WIMSA), en nombre de sus asociados de Botswana, Namibia y Sudáfrica: *Progress Report on a Regional San Education and Culture Programme (RSCEP)* [Informe sobre el estado de adelanto de un programa regional de educación y cultura san], noviembre de 1998-diciembre 2002.
- Fundación Bernard Van Leer: *Project descriptions 2001 – BVL* [Descripción de proyectos 2001-BVL]. Documento descargado en: [www.bernardvanleer.org](http://www.bernardvanleer.org)
- Comunicación personal de Yvonne Pickering (WIMSA-Namibia)
- Página Internet de la Familia de Organizaciones Kuru: [www.san.org.za](http://www.san.org.za)

## 2. BRASIL: UNA EXPERIENCIA DE AUTORÍA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA OCCIDENTAL

Nietta Lindenberg Monte

Programa intercultural bilingüe de formación –formal y no formal– de docentes indígenas y agentes agroforestales.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Catorce municipios y veintiocho territorios indígenas de tres estados de la Amazonía occidental (Acre, Amazonas y Rondonia). Programa de organizaciones no gubernamentales apoyado por el gobierno.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Ciento diecisiete docentes pertenecientes a doce pueblos indígenas de las familias lingüísticas panoan (kaxinawás, katukinas, yawanawás, jaminawás, shanenawás, shawadawás, poyanawás y kaxararis), aruak (manchineris, asháninkas y apurinas) y arawa (kulinas).

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Desde 1983 el programa ha impartido educación a unos cinco mil alumnos por medio de las escuelas instaladas en la selva. Una parte de esos alumnos prosiguieron sus estudios para formarse como docentes y otros 68 se capacitaron como agentes agroforestales. La población indígena beneficiaria de este programa suma unas diez mil personas.

El programa “Una experiencia de autoría” de la Comisión Pro Indígenas de Acre (CPI-AC), una de las

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

organizaciones no gubernamentales más antiguas de Brasil, tiene como meta apoyar a sociedades indígenas de la región amazónica en su búsqueda de un desarrollo cultural, social, económico y ambiental sostenible, mediante la formación de personal indígena en las áreas de la educación, la salud y el medio ambiente.

El programa educativo se inició en 1983 vinculado a cuestiones políticas más generales, por ejemplo la demarcación y desarrollo sostenible de los territorios indígenas y la organización de cooperativas y asociaciones de los pueblos autóctonos. La actividad principal consiste en impartir cursos de formación permanente a docentes indígenas bilingües de diversos pueblos de la Amazonía occidental a fin de que sean capaces de elaborar y aplicar un nuevo tipo de educación y de revitalizar las escuelas instaladas en la selva. Un elemento esencial de la formación permanente es capacitar a los docentes para que conciban y produzcan libros de texto y materiales pedagógicos, en colaboración con sus alumnos y comunidades. En cooperación con sus tutores de la Comisión Pro Indígenas de Acre y asesores de varias universidades de Brasil, los docentes indígenas han elaborado un nuevo currículo y unos ochenta libros de texto.

En los últimos años, en las escuelas forestales indígenas se ha formado también a alumnos participantes en el programa para que se conviertan en agentes agroforestales, con el propósito de que cobren conciencia de los problemas del medio ambiente, reflexionen sobre sus posibles soluciones y actúen para aplicarlas con una perspectiva local y global a la vez.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

La Constitución brasileña de 1988 reconoce a los pueblos indígenas derechos específicos, diferenciados de los de la población no indígena. Como consecuencia, desde finales del decenio de 1990 se han preparado y aplicado leyes especiales y políticas educativas específicas. Estas fueron apoyadas e impulsadas por la creciente movilización de los pueblos indígenas, que mejoraron

su estructura y organización política con el respaldo de sus aliados de la sociedad civil. Esto condujo a la creación de nuevas asociaciones y organizaciones indígenas. De conformidad con los principios establecidos en la Constitución, en 1996 se promulgó una legislación específica. Con respecto a los derechos de los pueblos indígenas en materia de educación, la ley de Directrices y Bases para la Educación afirmó su derecho a una educación intercultural bilingüe. El artículo 87 de esa ley, se refiere a la formación inicial y permanente de todos los docentes, indígenas o no, y estipula que el gobierno federal, los gobiernos estatales y los municipios tienen la obligación de ofrecerles una educación formal completa.

Esta nueva legislación nacional constituye la base fundamental de la autonomía de las escuelas indígenas en lo que respecta a la elaboración de sus currículos, a la enseñanza en el idioma de sus comunidades y en portugués, y al derecho a determinar sus propios métodos de aprendizaje.

### **Situación sociolingüística**

Dos pueblos indígenas participantes en el programa –los shawadawás y los poyanawás– son monolingües en lengua portuguesa (MLP) y sólo unos pocos ancianos hablan las lenguas nativas con fines exclusivamente educativos, sin utilizarlas para nada en las funciones sociales cotidianas. Tres pueblos –shanenawás, yawanawás y apurinas– son bilingües con predominio de la lengua portuguesa (BPLP). Por último, siete pueblos –kaxinawás, katukinas, manchineris, asháninkas, jaminawás, kaxararis y kulinas– son bilingües con predominio de la lengua indígena (BPLI).

Más de la mitad de la población indígena del estado de Acre –unas 5.876 personas– sigue practicando activamente su lengua y cultura en la vida cotidiana. No obstante, se observa un cambio en las nuevas generaciones, especialmente en los territorios cercanos a las

aldeas donde están asentados los municipios. En esos territorios, los jóvenes y niños no hablan el idioma indígena, aunque pueden comprenderlo, y solamente los ancianos son capaces de hacerlo en circunstancias especiales relacionadas con su cultura tradicional o con asuntos políticos. En esta situación se encuentran 2.113 personas.

#### Objetivos y enfoque

El objetivo general del programa es crear y fortalecer capacidades críticas y reflexivas para que los docentes, agentes agroforestales y miembros de las comunidades puedan identificar los problemas sociales y ambientales de sus territorios en un contexto nacional e internacional. El programa también pretende lograr que sean capaces de pensar y actuar colectivamente para encontrar soluciones gracias a una educación ambiental e intercultural bilingüe impartida en contextos formales y no formales.

El programa se centra en:

- El aprendizaje oral y escrito de lenguas indígenas mediante su utilización activa en los procesos educativos, por medio de tareas creativas y escolares compartidas entre estudiantes indígenas de diferentes pueblos e idiomas.
- La producción de libros de texto, esculturas, pinturas, vídeos, música, etc., para incorporarlos al currículo escolar. Previa aprobación del Ministerio de Educación, algunos de esos materiales también se utilizan en escuelas no indígenas como parte del material pedagógico destinado a la enseñanza de la temática intercultural a todos los ciudadanos brasileños.
- El registro y la sistematización de los conocimientos étnicos tradicionales por parte de los docentes, alumnos y agentes agroforestales, mediante una labor de investigación centrada en temas como la cosmología o la ciencia, con vistas a utilizarlos

como base de nuevos currículos y libros de texto indígenas.

- El acceso a los conocimientos, valores y tecnologías occidentales o universales de nuestros días, por ejemplo prácticas sanitarias, herramientas agrícolas, grabaciones sobre temas históricos o musicales en cintas magnéticas o vídeos que se consideran importantes para la vida cotidiana de los estudiantes y su relación con otras lenguas, culturas y sociedades.

Las comunidades indígenas seleccionan y designan a todos los estudiantes que van a recibir una formación de docentes o de agentes agroforestales. Durante su formación profesional se les considera funcionarios del gobierno y, por lo tanto, la Secretaría de Estado de Educación y Cultura les remunera por el trabajo que realizan en las escuelas y comunidades. Gracias al proceso de selección, los estudiantes se hallan bajo el control social de sus comunidades y familiares, que pueden expresar ante las autoridades de educación pública su acuerdo o desacuerdo con el trabajo en la escuela por medio de estrategias colectivas como observaciones por escrito, cartas, reuniones, visitas a las autoridades, etc.

#### Participación

Los miembros de las comunidades –ancianos, artesanos, cantantes, médicos tradicionales, etc.– desempeñan un papel importante en la elaboración del currículo y de los libros de texto, ya que participan en la investigación de los temas étnicos tradicionales que son la base de los conocimientos sistematizados en libros, vídeos y otros materiales para las escuelas.

La labor realizada es fruto de los esfuerzos conjuntos de dos organizaciones indígenas locales: la Organización de Profesores Indígenas de Acre (OPIAC), una entidad reconocida oficialmente que se constituyó a raíz de la movilización de los docentes participantes en el programa educativo promovido por la CPI-AC, y la recién creada Asociación del Movimiento de Agentes Agroforestales (AMAIAC). La OPIAC y la AMAIAC son

entidades de representación política que pretenden promover y establecer una educación pública indígena, específica y diferenciada, a nivel nacional, regional y local, así como realizar una labor en pro de la salvaguarda de los territorios y del desarrollo sostenible en el plano económico, ambiental y cultural, en consonancia con las necesidades de cada grupo étnico. Además, la CPI-AC, la OPIAC y la AMAIAC están trabajando con diversas asociaciones indígenas regionales como la APIWTXA (Associação Asháninka do Rio Amônia), la ASKAPA (Associação dos Kaxinawá da Praia da Carapana), la ASKARJ (Associação dos Seringueiros Kaxinawá do Rio Jordao) y la ASAYRG (Associação Yawanawá do Rio Gregório).

#### **Métodos aplicados**

Para la formación de docentes y agentes agroforestales, el Centro de Formación de los Pueblos de la Selva, una entidad rural de la CPI-AC, sirve de área experimental y modelo pedagógico. La acción educativa comprende aspectos teóricos y prácticos de la gestión del medio ambiente de los territorios indígenas que ya han sido demarcados o se hallan en curso de demarcación.

El concepto y los métodos del programa se centran en la “autoría” de los pueblos indígenas, tanto individual como colectiva, y también en los distintos aspectos de las decisiones en materia de educación, lengua, medio ambiente y cultura, como elementos importantes de la autodeterminación de las poblaciones autóctonas. Las lenguas indígenas y el portugués, así como otros medios no tradicionales de comunicación y expresión (artes gráficas, esculturas, música y representaciones escénicas), son objeto de una utilización transversal en el marco de la educación intercultural para revitalizar, transmitir e incrementar el valor de la cultura de los docentes en formación mediante un diálogo imprescindible con otras lenguas y culturas. Los cursos ofrecidos a los docentes en formación y a los agentes agroforestales permiten a los participantes de diversas culturas autóctonas reflexionar y dialogar con sus tutores

y asesores no indígenas. Los cursos se basan en los conocimientos indígenas en distintas áreas, por ejemplo salud, medio ambiente, prácticas de subsistencia, gestión de recursos y tradiciones orales. Estos conocimientos se interpretan con nuevas formas de expresión (verbales, gráficas y audiovisuales) y mediante las lenguas indígenas y el portugués. De esta manera se impulsa a los docentes y agentes agroforestales –que cumplen una función de multiplicadores– a acceder a los conocimientos de otros pueblos a fin de ampliar su capacidad de reflexión sobre su propia realidad y elaborar estrategias colectivas encaminadas a solucionar los problemas que afectan actualmente a sus comunidades.

La formación se puede impartir mediante asistencia a cursos intensivos o sin necesidad de estar presente en ellos. En este último caso, la formación se imparte en las comunidades donde docentes y agentes agroforestales prosiguen su vida y trabajo cotidianos, al tiempo que estudian. La formación de docentes indígenas y agentes agroforestales reviste cuatro modalidades:

- *Cursos anuales intensivos* de una duración total de trescientas horas aproximadamente, que se imparten en el Centro de Formación de los Pueblos de la Selva. Los docentes indígenas y los estudiantes en disciplinas agroforestales de diferentes pueblos y lenguas acuden al Centro durante un bimestre (enero-febrero para los docentes y julio-agosto para los agentes agroforestales) a fin de intercambiar sus conocimientos y prácticas escolares y ambientales, respectivamente, con el concurso de tutores y asesores no indígenas en distintas materias: lengua, matemáticas, geografía, historia, antropología, biología, etc.
- *Talleres rotativos* organizados por los asesores y tutores del programa en los territorios y comunidades indígenas durante un mes al año aproximadamente. Estos talleres permiten valorar y evaluar el trabajo y los problemas que han

tenido que afrontar los docentes indígenas y los agentes agroforestales con sus alumnos y comunidades, respectivamente.

- *Trabajo de reflexión autónomo* de los docentes y agentes agroforestales, que se promueve a lo largo del año para que planifiquen y evalúen sus actividades en las escuelas y comunidades. Esta modalidad de formación comprende trabajos de investigación sobre materias locales específicas (prácticas agrícolas, sanitarias o religiosas), así como sobre temas o disciplinas interculturales y universales (derechos humanos, matemáticas o geografía), que constituyen la base para elaborar libros de texto, vídeos y otros materiales didácticos.

Un elemento esencial de este trabajo de reflexión es la redacción de un diario en un cuaderno especial, donde los docentes y agentes agroforestales anotan a lo largo del año detalles de su labor cotidiana en las comunidades, informaciones sobre prácticas socioculturales (pesca, caza, utilización y gestión de recursos naturales, y ceremonias rituales) y experiencias personales o comunitarias relativas a sus trabajos, la conducta de los alumnos, los resultados de sus investigaciones o los problemas surgidos. Los docentes y agentes agroforestales llevan sus notas y reflexiones a los cursos intensivos impartidos en la ciudad para integrarlos en la formación y compartirlos con los demás docentes y agentes agroforestales cursillistas. De esta manera, se vincula la teoría con la práctica, el pensamiento con la acción y los conocimientos culturales con los interculturales.

- *Intercambios y visitas* entre docentes indígenas o entre agentes agroforestales. Estas actividades se consideran parte integrante de la formación y se fomentan a fin de estimular la reflexión sobre las similitudes y diferencias de situaciones y contextos reales y capacitarlos para configurar colectiva-

mente la temática común de la educación intercultural y la acción ambiental.

Todos los tutores y asesores de los cursos de formación estimulan el uso de las lenguas indígenas no sólo como medio de expresión, sino para desarrollar cualquier tema o área de conocimiento. La mayoría de los docentes en formación convienen en que la lengua desempeña un papel fundamental en la valoración de la historia, la memoria y la identidad, y consideran que el uso de la propia lengua en la concepción del currículo escolar y de las lecciones supone un importante ejercicio de reflexión durante su formación. No obstante, en la práctica cotidiana, la posición y el uso de las lenguas indígenas y el portugués se determinan en función de diversos factores, a saber: las actitudes y preferencias lingüísticas de la comunidad; la procedencia y disponibilidad de material pedagógico en portugués y en las lenguas indígenas; y los resultados de las visitas de los tutores de CPI-AC o del departamento de Educación.

Lengua(s) de enseñanza

En el estado de Acre, como se dijo más arriba, la diversidad sociolingüística es muy amplia: siete pueblos indígenas participantes del programa son bilingües con predominio de la lengua indígena (BPLI), tres son bilingües con predominio del portugués (BPLP) y dos son monolingües en portugués (MLP). Por consiguiente, el grado de utilización de las lenguas indígenas y del portugués en el currículo escolar varía de una comunidad a otra, en función de sus condiciones y perspectivas históricas, actitudes y preferencias con respecto al idioma y la identidad. De modo que no hay un modelo único de utilización de las lenguas en el currículo pues la diversidad y la heterogeneidad de las situaciones sociolingüísticas forman parte de la realidad social de la escuela y se traducen por una representación diferente en el plan de estudios.

- En el caso de los diez pueblos indígenas bilingües (BPLI + BPLP), las lenguas nativas se suelen usar

- de forma flexible junto con el portugués en varios niveles de estudio, a fin de impartir algunas disciplinas como historia, geografía, lengua y literatura.
- Las dos naciones monolingües en portugués (MLP) estudian y aprenden sus lenguas originales en aquellos contextos específicos en que todavía se utilizan (religión y música ritual) o en un número reducido de situaciones de comunicación para designar acciones u objetos relacionados con la caza, la pesca o la alimentación.
  - Algunos pueblos indígenas, especialmente los bilingües con predominio de sus respectivas lenguas nativas, se están esforzando por conservar diversos aspectos de su identidad cultural: narraciones orales, músicas, artes y religión. Esta labor se efectúa mediante trabajos de investigación con los escasos narradores existentes, elaboración de alfabetos y sistemas gráficos, y preparación de documentos para los currículos escolares (manuales elementales y libros de canciones o cuentos).

**Plan de estudios/Materias**

El currículo se concibe como un proceso histórico de construcción colectiva en el que participan dirigentes de las comunidades indígenas, docentes y agentes agroforestales, así como sus asesores y tutores, junto con las instituciones en las que estos últimos trabajan. Tiene que responder a los problemas cotidianos que todos ellos detectan en el presente o podrían surgir en el futuro, por ejemplo las presiones sociales y ambientales que se ejercen sobre los recursos naturales, culturales y lingüísticos de las comunidades autóctonas. Además, en el currículo se tienen en cuenta y se destacan las investigaciones y reflexiones que todas esas personas efectúan sobre la diversidad biológica, social y lingüística del universo indígena, relacionándola con problemas globales. A este respecto, los conocimientos de los pueblos indígenas relativos a la gestión de los bosques y otros recursos naturales se revitalizan y revalorizan, especialmente gracias a la participación de los ancianos.

Como resultado de este método de trabajo, el currículo de los cursos de formación comprende tres temas transversales principales: la lengua; la cultura; y el territorio y medio ambiente.

Los contenidos del currículo comprenden, entre otros, los siguientes temas:

- Conocimientos locales diversos: cartografía de las reservas indígenas, investigaciones sobre la fauna y la flora protegidas aún subsistentes, estudio de la gramática de las lenguas indígenas y utilización de éstas.
- Cuestiones relacionadas con la historia y visión del mundo particulares de cada grupo: esquemas de lenguaje específicos y cultura material.
- Cuestiones generales que interesan al conjunto de los grupos indígenas de Brasil: la colonización, la pérdida de territorios ancestrales y la lucha de las poblaciones autóctonas por sus derechos.
- Temas de carácter más universal: la salud, el medio ambiente o los derechos humanos.

Los contenidos y materias del currículo se presentan en lenguas indígenas y en portugués, y en diversos tipos de documentos, tales como relatos cortos ilustrados, representaciones escénicas, esculturas o vídeos. Además, fomentan no sólo el registro y difusión del saber tradicional (narraciones mitológicas, músicas, conocimientos sobre la flora y la fauna, conceptos de espacio y tiempo) sino también la divulgación de temas contemporáneos o complejos como el SIDA, la esclavitud, la amenaza que pesa sobre los recursos hidrológicos, etc. La referencia a problemas contemporáneos ha suscitado la elaboración de un nuevo tipo de libros de texto con temas transversales definidos en la Referencia de Currículo para las Escuelas Indígenas (diversidad cultural, derechos, educación y salud, biodiversidad, etc.), así como la incorporación de materias de los programas del currículo

en las escuelas indígenas (idiomas, matemáticas, geografía, etc.).

Se observa en las escuelas un grado elevado de autonomía con respecto a la concepción del currículo y la utilización del tiempo lectivo y el espacio. Por ejemplo, los calendarios de las vacaciones se adaptan a algunas faenas agrarias como la siembra y cosecha, a fin de que los estudiantes puedan participar en ellas. De ese modo, al mismo tiempo que hacen una pausa en el trabajo escolar aprenden acerca de su cultura en sus comunidades, junto a sus familias y amigos.

#### **Docentes/Formación**

Los principales tutores y asesores no indígenas del programa suelen ser en su mayoría profesores de universidades de Brasil, que acuden una o dos veces al año a la ciudad de Rio Branco para intervenir en los cursos de formación intensiva. También se encargan de preparar y redactar los libros de texto, basándose en apuntes y dibujos realizados por los docentes en el transcurso de su formación permanente.

Los docentes indígenas y los estudiantes de disciplinas agroforestales son adultos jóvenes de ambos sexos, escogidos por sus comunidades para recibir esas formaciones, que iniciaron su carrera educativa impartiendo los cursos de alfabetización ofrecidos desde 1983 por la Comisión Pro Indígenas en el marco de su programa de educación. No obstante, debido al papel tradicional de la mujer en las culturas indígenas, sólo un 10 % de los docentes en formación son de sexo femenino y los estudiantes agroforestales son todos varones. Los alumnos en formación cursan estudios dos meses al año en la capital del estado, y a lo largo de los diez meses restantes reciben visitas de otros docentes y de sus asesores en las comunidades donde imparten clases a los niños de los primeros grados de primaria, tal como se señaló en la sección “Métodos aplicados”.

Hasta la fecha, han obtenido el certificado oficial de profesores de enseñanza bilingüe e intercultural de grado medio 47 de los docentes que participaron en la

formación, tras haber recibido seis mil horas de capacitación en forma de cursos o con arreglo a las demás modalidades de aprendizaje. Ahora, están capacitados para ingresar en las dos universidades de Brasil que han empezado recientemente a formar a profesores indígenas para la educación bilingüe e intercultural. Tres de los docentes indígenas de Acre están ya matriculados en esas universidades situadas en otro estado de Brasil y, en el futuro, podrán enseñar a alumnos del segundo ciclo de primaria y de secundaria.

Durante las actividades de formación, los docentes, alumnos y miembros de las comunidades autóctonas han elaborado con la cooperación de sus asesores un material didáctico compuesto por ochenta libros de texto para la educación indígena. Estos libros, escritos en portugués y lenguas nativas, abarcan diversos temas pertinentes en el plano cultural e intercultural y constituyen un componente fundamental de los métodos pedagógicos y currículos de los programas de formación de docentes indígenas.

#### Materiales y actividades

Este material cumple el importante objetivo de crear y transmitir una nueva concepción de publicaciones escritas para su divulgación en lenguas indígenas y en portugués, cuya difusión se puede diversificar gracias a los nuevos medios de comunicación de la cultura, por ejemplo vídeos, CD-ROM, etc. Este material ha servido a su vez para realizar investigaciones sobre conocimientos nuevos y antiguos, documentarlos y difundirlos.

### Medios colectivos de producción

Los propios docentes indígenas –y ahora también los estudiantes indígenas que se están formando en áreas profesionales como la salud y la silvicultura– crean material educativo, tanto durante la etapa de formación en la que asisten a cursos intensivos como en la etapa de formación sin cursos en la que los educandos prosiguen su vida y

trabajo cotidianos en las comunidades, al mismo tiempo que estudian. A veces, ese material es fruto de estudios efectuados por profesores indígenas de etnias y lenguas maternas distintas pero centrados en un mismo ámbito del conocimiento. En estos casos, los textos se suelen escribir en portugués, que es el idioma de comunicación principal utilizado en la formación a causa de los diversos orígenes lingüísticos de los participantes. En algunas ocasiones, los miembros de una misma etnia y lengua materna elaboran textos en su idioma.

Los textos pueden comprender descripciones de actividades especiales que se han experimentado en clase o que forman parte de la vida cotidiana de los participantes con sus respectivos clanes (los diarios mencionados anteriormente).

### **Nexo entre el contenido y el potencial didáctico del material**

En la concepción y elaboración de los libros de texto se debe tener en cuenta la orientación metodológica y el currículo de los cursos de formación para crear así un nexo entre el contenido de los estudios en los cursos de formación y los procedimientos didácticos utilizados en las escuelas indígenas. Los libros de texto constituyen elementos de referencia para los docentes-autores sobre los contenidos y procedimientos pedagógicos utilizados en las aulas, y como tales son instrumentos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, en sus escuelas, los docentes aplicarán métodos de enseñanza que ellos mismos han contribuido a elaborar y ensayar durante la concepción de los libros de texto.

### **Investigación y producción del material**

Para la producción de material es fundamental realizar una labor de investigación. Los asesores y tutores de los

programas de formación han estimulado la investigación y se han encargado de elaborar el material escrito, discutiendo la metodología y revisando los manuscritos en cooperación con los docentes. A menudo, los docentes indígenas no dominan todos los aspectos de su cultura pero a lo largo del proceso de investigación en el que participan junto con otros miembros de la comunidad tienen la oportunidad de estructurar una serie de datos sobre sus culturas y ampliar sus conocimientos.

La labor de investigación permite a los docentes profundizar y desarrollar los temas que se van a tratar en los textos finales, induciéndoles también a proponer y discutir diferentes versiones de los mismos. Además, fomenta la evaluación de los sistemas de clasificación y contribuye a la identificación de los tabúes culturales que se deben respetar a la hora de redactar los textos y publicarlos. Por consiguiente, corresponde a cada comunidad indígena decidir qué aspecto de su cultura debe representarse y publicarse en los textos, así como determinar qué lenguas deben utilizarse.

Otro motivo para realizar una labor de investigación durante la formación de los docentes es orientar a los participantes hacia la búsqueda de conocimientos que constituyen un bien común y no son patrimonio exclusivo de determinadas comunidades, ni tampoco un elemento típico de su pasado social. Esa búsqueda comprende la realización de investigaciones científicas, culturales e históricas que sirvan de base para entablar un diálogo intercultural con conocimiento de causa y despertar un espíritu crítico con respecto a los fundamentos sociales e históricos del mundo moderno.

### **Cooperación entre especialistas: una asociación de autores indígenas y no indígenas**

Algunos tutores especialistas en temas tratados en los cursos de formación participan en todas las etapas de

elaboración del material didáctico, asesorando a los autores indígenas en la clasificación de datos, el formato y la selección de los textos que se han de ilustrar. Entre esos especialistas, figuran tutores que intervienen en los cursos de formación intensivos para docentes indígenas y profesores universitarios que asesoran a los docentes en formación durante los intercambios y visitas mencionados anteriormente. Cabe señalar una vez más que la elaboración de los textos didácticos se fomenta no sólo en el marco estricto de la actividad realizada en las aulas, sino también en las fases de formación permanente en el trabajo, durante las cuales los docentes indígenas tienen que tomar un número considerable de decisiones junto con los miembros más ancianos de sus comunidades.

## Resultados globales

### Resultados

Todas las escuelas de la selva creadas por las comunidades indígenas desde 1983 –año en que se iniciaron los cursos de formación apoyados por el programa de educación– pasaron a formar parte del sistema de educación pública del estado de Acre en 1985. Se registraron como escuelas bilingües indígenas y sus planes de estudios y libros de texto interculturales se sancionaron y legitimaron como correspondientes al nivel de enseñanza primaria indígena (grados 1 a 4). El Estado brasileño también reconoce y financia en parte los cursos de formación para docentes y agentes agroforestales indígenas. Por primera vez en la historia de los indígenas de Brasil, el Ministerio de Educación reconoció la calidad de proveedora de servicios de alfabetización y de formación de nivel medio para docentes autóctonos a una organización de la sociedad civil, la CPI-AC, cuyas actividades no dependen ni de la Fundación Nacional Indigenista (FUNDAI), que es la entidad oficial encargada de las cuestiones indígenas, ni de las misiones de las distintas confesiones religiosas.

Algunas peticiones de las comunidades indígenas, así como una serie de procedimientos relativos a las prácticas educativas, los contenidos de los currículos, la autonomía de las escuelas, los cursos de formación para indígenas, los centros docentes y los derechos territoriales se han plasmado en nuevas disposiciones legales a nivel federal, estatal y municipal, así como en el fomento de nuevas políticas para los pueblos indígenas. Estos progresos fueron el fruto de la cooperación creciente entre diversas comunidades indígenas, los órganos gubernamentales y la sociedad en su conjunto.

Un elemento característico fundamental de la educación intercultural bilingüe en Brasil, resultante del programa educativo aplicado en Acre, es la noción de “autoría”, es decir la estructuración del ideal político de “autodeterminación” de los pueblos indígenas en los campos educativo, lingüístico y cultural. Esta noción ha sido un factor clave de la reforma educativa efectuada en estos últimos años en Brasil, en la medida en que ha servido de base a la revisión de los currículos en las escuelas indígenas. Además, no sólo constituye un vector importante para el aprendizaje del idioma escrito por comunidades que tradicionalmente sólo se expresan en forma oral, sino que permite a los docentes indígenas en formación acceder a nuevos conocimientos y recursos de estudio e investigación que transmitirán luego a sus alumnos.

De esta manera, los docentes y alumnos indígenas pueden liberarse de las ataduras impuestas por la escolarización de la época colonial y poscolonial y por la transmisión del saber en lenguas dominantes ajenas a las suyas, realizándose como individuos y actuando como protagonistas de la investigación, formulación e interpretación de conocimientos pertinentes creados tanto para otros contextos culturales como para el suyo propio.

## Formación y material indígena

En la actualidad, el estado de Acre cuenta con 47 docentes autóctonos que han obtenido el título de profesor indígena de nivel medio gracias al programa “Una experiencia de autoría” de la Comisión Pro Indígenas de Acre. Además, otros 150 docentes en formación habrán terminado sus estudios y recibirán su título correspondiente en 2005. Esto ha desembocado en un proyecto de currículo precursor e innovador en Brasil, elaborado y sistematizado por la CPI-AC, que ha recibido la aprobación del organismo estatal competente, el Consejo de Educación Federal de Acre (CEE-AC), y ha sido reconocido por el Ministerio de Educación como elemento de referencia para políticas educativas de más amplio alcance.

Los docentes indígenas, sus alumnos y los padres de éstos son el vivo ejemplo de los logros obtenidos en materia de alfabetización y de la vasta gama de conocimientos proporcionados a unos cinco mil adultos y jóvenes de ambos sexos en los últimos veinte años. Esto significa que, hoy en día, gracias al apoyo de otros protagonistas, instituciones y entidades, alrededor de la mitad de la población indígena del estado de Acre tiene más posibilidades de aprovechar los bienes y servicios que se le ofrecen en un contexto interétnico.

Este programa se apoya en recursos pedagógicos y didácticos innovadores, por ejemplo un conjunto de 94 fuentes de material de “autoría” producido por docentes y alumnos indígenas, asesores y consultores, que se ha editado y distribuido en su totalidad, tanto en lenguas indígenas como en portugués, y abarca disciplinas de estudio tan diversas como geografía, historia, ciencias y matemáticas, entre otras.

Merece la pena destacar que algunos libros de texto producidos por las sociedades indígenas –galvanizadas por proyectos locales– han sido distribuidos en todo el Brasil por conducto de un programa especial del

Ministerio de Educación denominado “Biblioteca del Docente”. Se ha dado el caso extraordinario de que textos escritos por grupos de docentes indígenas de Acre se han convertido en lectura obligatoria en algunas escuelas. Por ejemplo, la antología de relatos ancestrales *Shenipabu Miyui* (Historias antiguas), redactada por docentes kaxinawás y publicada en edición bilingüe, se convirtió en libro de lectura obligatoria para cien mil jóvenes de Rio Branco, la tercera ciudad en importancia de la región. Esta obra figuró también en el programa oficial de los exámenes de ingreso en la universidad pública de esta ciudad. En 2002, se publicó un nuevo libro en lengua kaxinawá que representó oficialmente al Brasil en la Feria del Libro Internacional de Ginebra con el pleno apoyo del Ministerio de Educación. Este libro, totalmente escrito en idioma indígena, es fruto de una labor de investigación y contiene una serie de leyendas sobre los orígenes de la humanidad y de los pueblos indígenas.

El programa “Una experiencia de autoría” ha generado tres ramas de formación profesional distintas: una para agentes sanitarios (130 personas capacitadas entre 1986 y 1999); otra para agentes agroforestales (68 especialistas formados desde 1996 hasta la fecha); y otra para la especialización de docentes en la elaboración de vídeos y películas (siete personas formadas desde 1998 hasta ahora). La formación para esta última especialización se está realizando gracias a una asociación entre la CPI-AC y la organización no gubernamental Vídeo en las Aldeas. Todos los educandos aprendieron a leer y escribir en las escuelas de la selva con docentes indígenas formados gracias al proyecto de educación. Su alfabetización se efectuó en la lengua materna y en portugués, y además se les impartió instrucción para la adquisición de competencias básicas en matemáticas, estudios sociales e historia que les abriesen el camino a distintas profesiones, por ejemplo agentes sanitarios, agentes agroforestales, maestros y administradores de cooperativas y asociaciones. Todos estos profesionales jóvenes

viven en sus territorios, están más orgullosos de su identidad y además reproducen y transmiten su lengua, cultura y conocimientos del mundo.

## **Política nacional**

El gobierno brasileño ha llegado a percatarse de la importancia que revisten estas políticas indígenas locales para asentar valores democráticos, construir una sociedad plural y garantizar a los pueblos indígenas la posibilidad de que vivan en sus territorios, revitalicen su cultura, impulsen su agricultura y creen nuevas actividades de desarrollo sostenible. Hoy en día, los ministerios de Educación, Salud, Cultura y Medio Ambiente cuentan con nuevas políticas para la realización de programas y proporcionan financiación y asistencia técnica a los proyectos de asociaciones indígenas y organizaciones no gubernamentales dedicadas a este tipo de actividades educativas.

Por otra parte, cabe señalar que el Ministerio de Educación elaboró dos de sus documentos técnicos más importantes de los últimos años sobre política educativa para los pueblos indígenas gracias a la asistencia técnica de profesionales de la CPI-AC. El fundador y coordinador pedagógico del programa de “autoría” coordinó la elaboración de esos documentos que se plasmaron en la “Referencia de currículo nacional para escuelas indígenas” (1998) y en la “Referencia para la formación de docentes indígenas” (2002).

## **Políticas indigenistas locales**

Los docentes del Estado de Acre ya formados o en formación se han agrupado política y jurídicamente en la Organización de Profesores Indígenas de Acre (OPIAC), con la cual la CPI-AC se ha asociado de diferentes maneras. El apoyo y asesoramiento dispensados a esta

agrupación de docentes en el marco del programa de autoría de la CPI-AC ha tenido como consecuencia que, desde 2000, muchos maestros hayan decidido proseguir sus estudios y recibir formación profesional impartida por la Secretaría de Educación de Acre. Actualmente unos 180 docentes están cursando una capacitación de “profesores diferenciados”, gracias a la cual están adquiriendo una formación específica de nivel medio homologable en el sistema educativo del estado federal y los municipios.

## Legislación

La influencia ejercida por el programa que es objeto del presente estudio y por otros de la misma índole aplicados en todo el territorio brasileño ha desembocado en la promulgación de nuevas disposiciones legislativas federales, estatales y municipales. Esta legislación reciente abre posibilidades para que las escuelas indígenas elaboren modelos autónomos de proyectos pedagógicos y de currículos en relación con las siguientes cuestiones: organización del tiempo y del espacio; selección de contenidos y temáticas pertinentes para los centros docentes; metodologías de aprendizaje; lenguas de enseñanza; sistemas de evaluación; producción y selección de libros de texto; y formación de sus docentes.

## Relaciones con la comunidad

Aunque sea difícil, es importante que las familias y los dirigentes comunitarios participen en la toma de decisiones en el seno del sistema escolar. La institucionalización de la escuela como parte del sistema público de educación crea una brecha potencial o un vacío entre ella y la comunidad, pese a que la participación de ésta es un elemento fundamental de la educación indígena

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

y un medio de evaluación permanente del docente y de su labor.

### **Relaciones con el sistema educativo**

Otra dificultad para los docentes estriba en encontrar un punto de equilibrio entre la autonomía de sus escuelas en materia de adopción de decisiones y la necesidad de mantener relaciones con el sistema general de educación. El personal gubernamental encargado de supervisar, financiar y apoyar a las escuelas está mal preparado para plasmar en los hechos las nuevas disposiciones legales e institucionales. Tiene tendencia a juzgar a las escuelas indígenas por el rasero de sus modelos occidentales, en vez de estimular la diversidad y el pluralismo.

### **La situación ambigua de los docentes indígenas**

Por último, es importante tener en cuenta que la educación intercultural y bilingüe es una cuestión compleja y ambigua, ya que los docentes y alumnos autóctonos, así como sus comunidades, se encuentran en una encrucijada y se ven solicitados para elegir entre diversas opciones, lo cual no sólo implica la adopción de decisiones que conciernen a los individuos, sino también una responsabilidad histórica colectiva con respecto a la supervivencia de la lengua y la cultura de toda la comunidad. Ante disyuntivas de este tipo, los autóctonos tienen tendencia a asociar las tecnologías, los valores y los conocimientos no indígenas dominantes, así como los idiomas nacionales, con nociones de progreso y desarrollo social, y a creer que su lengua y conocimientos propios constituyen, o van a constituir, un factor de aislamiento y no son más que un vestigio de su pasado cultural. De ahí que para ellos represente un desafío cotidiano retomar fuerzas y luchar por la armonización

de ambas tendencias con vistas a fortalecer su lengua y cultura indígenas, sin dejar por ello de valorizar, aprender y enseñar las lenguas y culturas nacionales e internacionales.

El programa funciona desde marzo de 1983, y tanto la Comisión Pro Indígenas como las organizaciones y comunidades autóctonas consideran prioritaria su continuación.

**Duración**

Los fondos del programa provienen de distintas fuentes, en particular de instituciones humanitarias internacionales como OXFAM (1983-1990) y la Fundación de los Bosques Húmedos de Noruega (desde 1991 hasta la fecha). Los salarios de los docentes indígenas y el mantenimiento de las escuelas son de la incumbencia del gobierno de Acre, mientras que los cursos de formación y la producción de libros de texto son parcialmente subvencionados por el Ministerio de Educación (formación de docentes) y el Ministerio del Medio Ambiente de Brasil (formación de agentes agroforestales). La Comisión Pro Indígenas recibe cada año unos 200.000 dólares.

**Financiación/  
Presupuesto**

En el programa participa un número considerable de organizaciones.

**Organizaciones  
responsables**

Comisión Pro Indígenas de Acre (CPIAC).  
Organización de Profesores Indígenas de Acre (OPIAC).  
Asociación del Movimiento de Agentes Agroforestales (AMAIAC).  
Asociaciones comunitarias de los doce pueblos indígenas.  
Departamento de Educación del Gobierno de Acre.  
Ministerio de Educación de Brasil.  
Ministerio del Medio Ambiente de Brasil.

Nietta Lindenberg Monte  
Asesora de Educación

**Contactos**

Correo electrónico: [nietta@ism.com.br](mailto:nietta@ism.com.br)  
Renato Gavazzi, Vera Olinda y Malu Ochoa  
Coordinadores para Medio Ambiente y Educación  
Correo electrónico: [cpiacre@uol.com.br](mailto:cpiacre@uol.com.br)

### 3. BRASIL: PROYECTO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL YANOMAMI

Sarah Chapple-Sokol y Kate McDermott

<b>Tipo de programa y nivel de enseñanza</b>	Alfabetización y educación general para yanomamis de todas las edades.
<b>Ámbito geográfico y administrativo</b>	Diecisiete escuelas de las regiones de Demini, Toototobi, Parawau, Homoxi y Alto Catrimani, pertenecientes al territorio de los yanomamis (Brasil).
<b>Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)</b>	Un grupo de 1.284 yanomamis de Brasil.
<b>Descripción del programa o de la institución</b>	La Comisión Pro Yanomamis (CCPY) inició el Proyecto de Educación Intercultural Yanomami en 1995 para promover la alfabetización en yanomae y portugués. El programa de educación comenzó en la comunidad de Demini y se ha extendido a cinco regiones más. Los alumnos reciben cursos de alfabetización en tres de las cuatro principales lenguas yanomamis y algunos aprenden el portugués como segundo idioma. La alfabetización se efectúa mediante textos que tratan aspectos como la salud, el medio ambiente y la geografía e historia étnicas. <sup>1</sup> La educación impartida permite a los yanomamis acceder a información y conocimientos técnicos y científicos sobre la sociedad nacional, que son necesarios para la supervivencia de su cultura. Además, se ha
<b>Resumen</b>	

creado un proyecto de informática aplicada para los docentes y alumnos yanomamis.

A pesar de que la mayor parte de la población yanomami es monolingüe, algunos jóvenes que tienen más contacto con la sociedad brasileña están aprendiendo portugués. En 1992, el territorio de los yanomamis en Brasil fue delimitado legalmente. Sin embargo, la reserva indígena ha sufrido recientemente invasiones, sobre todo de rancheros y buscadores de oro. La mayoría de las comunidades yanomamis viven con arreglo a sus prácticas tradicionales de subsistencia, es decir la caza, la pesca, los cultivos rotativos y la recolección de plantas y frutos. La protección de su territorio se ha convertido en una prioridad.

**Antecedentes:** situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística

## Objetivos generales

- Poner a disposición de las comunidades yanomamis los conocimientos que necesitan hoy en día para defender sus derechos.
- Fortalecer las lenguas yanomamis para que puedan absorber y reinterpretar las nociones, ideas y palabras que han sido generadas por el contacto con la sociedad de habla portuguesa circundante y que empiezan a formar parte de la vida cotidiana de las comunidades indígenas.
- Fomentar la reflexión sobre los cambios que se han producido en la sociedad yanomami desde el inicio del contacto.<sup>2</sup>

**Objetivos y enfoque**

## Objetivos específicos

- Lograr que el sistema educativo nacional reconozca y financie la formación de los docentes y las escuelas de los yanomamis, así como ofrecer a este pueblo la oportunidad de que haga suyo el

- nuevo proceso educativo intercultural en curso, a fin de que en el futuro pueda hacerse cargo de él.
- Contribuir a la formación de “embajadores” yanomamis para que participen en los diversos foros de discusión y decisión relacionados con los derechos de los pueblos indígenas, tanto en Brasil como en el extranjero.
  - Suministrar ayuda para la formación de los agentes sanitarios yanomamis.
  - Contribuir a la formación que necesitan los yanomamis en materia de cartografía y utilización del sistema de posicionamiento global por satélite (SPG) para que estén en mejores condiciones de controlar su territorio.
  - Apoyar las iniciativas en materia de alternativas económicas.<sup>3</sup>

## OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INFORMÁTICA APLICADA

### Objetivo general

- Capacitar a los docentes yanomamis para que puedan preparar material didáctico con ordenadores.

### Objetivos específicos

- Promover la reflexión sobre la preparación de ediciones de materiales didácticos, examinando las cuestiones relativas a sus objetivos, funciones, diversidad, usuarios, costos y posibilidades de producción.
- Impartir una formación inicial sobre rudimentos de informática.

- Impartir formación inicial sobre el uso de los programas Explorer, Word, Page Maker y Photoshop, que son los más utilizados actualmente por el personal de la CCPY para la producción de material didáctico.
- Preparar material didáctico con los estudiantes: libros de lectura, periódicos y manuales básicos de alfabetización, educación para la salud, geografía, etc.  
Preparar un manual básico específico para la enseñanza de la informática.<sup>4</sup>

La participación comunitaria es un aspecto fundamental del programa. Muchos docentes son indígenas, y junto con los alumnos contribuyen a la elaboración de currículos para las escuelas. Los docentes indígenas asisten con frecuencia a talleres de pedagogía y de preparación de planes de estudio.<sup>5</sup> Por otra parte, los yanomamis que aprenden portugués, además de recibir instrucción básica en su lengua nativa, pueden contribuir a defender la cultura de su pueblo y obtener que la sociedad en general los apoye en esta tarea. Posteriormente, pueden aportar a sus comunidades los conocimientos que han adquirido.

#### Participación

La enseñanza y el aprendizaje se efectúan mediante demostraciones y discusiones, complementadas con ejercicios y prácticas individuales o colectivas. Los lugares donde se imparte la enseñanza, así como la pedagogía y los materiales didácticos, se adaptan a la vida cotidiana de las comunidades indígenas

#### Métodos aplicados

Los educandos que participan en el Proyecto de Educación Intercultural Yanomami aprenden en su lengua nativa en la medida en que uno de los objetivos principales del programa es proporcionar una educación básica yanomami. En la actualidad, la lectura, la escritura y la aritmética elemental se imparten en tres de los cuatro idiomas principales del pueblo yanomami: yano-

#### Lengua(s) de enseñanza

mae, yanomam y sanum. El establecimiento de una educación bilingüe en yanomami y portugués –uno de los objetivos primigenios del proyecto– no ha resultado tarea fácil. En efecto, se ha comprobado que los yanomamis tienen muchas dificultades para aprender portugués por estar muy desconectados de la sociedad brasileña. El aprendizaje de un segundo idioma exige el conocimiento de su contexto cultural y en portugués hay muchos conceptos inexistentes en la cultura tradicional de los yanomamis, por lo que a éstos les resulta muy difícil comprenderlo.<sup>6</sup> Por consiguiente, los únicos alumnos que aprenden portugués son los que optan por proseguir estudios para ser maestros o agentes sanitarios, convirtiéndose así en “embajadores” de su pueblo capaces de comunicar con la sociedad brasileña en general.<sup>7</sup>

A diferencia de otros programas de educación bilingüe, la educación básica en las lenguas yanomamis no se concibe exclusivamente como un medio de acceso al aprendizaje del portugués. Al contrario, los idiomas nativos constituyen un objeto de estudio en sí mismos, además de utilizarse en la docencia. En este proyecto, la instrucción elemental en la lengua nativa es tan importante como el aprendizaje del portugués, o incluso más.<sup>8</sup>

#### Plan de estudios/Materias

Como se ha dicho anteriormente, la meta principal del Programa de Educación Intercultural Yanomami es la alfabetización en lengua nativa. El aprendizaje de la lectura y la escritura se efectúa con textos que abordan temas como la salud, el medio ambiente y la geografía e historia étnicas.<sup>9</sup> Además, en este proceso de aprendizaje no sólo se enseña la escritura del idioma, sino que los conocimientos indígenas tradicionales se incorporan al currículo, junto con materias occidentales y del plan de estudios brasileño, por ejemplo la aritmética elemental.<sup>10</sup>

La consecuencia de todo esto es que en la escuela no se fomenta el uso del portugués, que no forma parte del currículo básico, sino que se enseña sólo a los que continúan sus estudios para ejercer determinadas

profesiones. En algunas escuelas yanomamis se enseñan disciplinas como educación para la salud, educación relativa al medio ambiente, geografía y matemáticas.<sup>11</sup>

Los docentes acuden a talleres para saber cómo se debe impartir el currículo, elaborar planes de estudio por sí mismos, alfabetizar y enseñar matemáticas, y también para aprender portugués como segundo idioma.<sup>12</sup> Además, los docentes tienen la posibilidad de proponer temas complementarios de estudio que pueden resultarles útiles para su labor didáctica. Por ejemplo, en un taller organizado recientemente pidieron que se les impartiera enseñanza sobre el dinero y el tiempo, dos conceptos occidentales cuya comprensión podría ayudar a los yanomamis en su interacción con la sociedad brasileña.<sup>13</sup>

Una innovación en el plan de estudios es la adquisición de técnicas informáticas. Los alumnos aprenden a servirse de ordenadores que funcionan con energía solar, y los docentes los utilizan para preparar materiales didácticos. Los ordenadores también facilitan la comunicación con otros miembros de la comunidad, ya que alumnos y docentes editan boletines informativos destinados a las aldeas. Además, se están redactando manuales de informática en lenguas yanomamis.

Encontrar docentes calificados para el Proyecto de Educación Intercultural Yanomani ha constituido un obstáculo muy serio, sobre todo en los inicios del programa. Para poder participar en el proyecto, el docente brasileño debía dominar suficientemente una de las lenguas nativas, conocer la cultura indígena y estar dispuesto además a residir durante largos períodos de tiempo en los bosques húmedos remotos donde viven los yanomamis. Ese obstáculo se superó en gran medida recurriendo a docentes indígenas. Esto fue posible cuando el primer grupo de alumnos cursó el programa y aprendió a leer y escribir en su lengua nativa. Esos alumnos pudieron adquirir ulteriormente competencias didácticas y aprender el portugués, lo cual les permitió

**Docentes/Formación**

regresar a sus comunidades en condiciones de ejercer la docencia. La formación de docentes yanomamis se efectúa en colaboración con la diócesis católica de Roraima y otras organizaciones que trabajan con los yanomamis, por ejemplo Salud Yanomami (URIHI) o Servicio y Cooperación con el Pueblo Yanomami (SECOYA), que lleva a cabo sus actividades en las regiones de Ajuricaba y Marauíá, situadas en el estado de Amazonas.

**Materiales y actividades** Los materiales comúnmente utilizados en las comunidades son pizarras, tizas, papel, lápices o bolígrafos, además de los manuales básicos y cuadernos de ejercicios elaborados por el personal de la CCPY. Desde que se introdujo el uso de ordenadores, los docentes y alumnos han empezado a preparar con ellos textos y documentos educativos para utilizarlos en las aulas.

**Resultados** A finales de 2001, el Programa de Educación Intercultural Yanomani funcionaba en diecisiete escuelas de las cinco regiones principales (Demini, Toototobi, Parawau, Homoxi y Alto Catrimani). Esas escuelas contaban con un total de 265 alumnos yanomamis matriculados, de los cuales 120 ya sabían leer y escribir en su idioma nativo y 145 estaban aprendiendo. Globalmente, el programa educativo ha tenido repercusiones muy positivas en la vida de las comunidades yanomamis en las que se está ejecutando.

**Lecciones aprendidas: puntos fuertes y débiles** Este programa educativo ha permitido que los yanomamis dependan menos de entidades y personas ajenas a sus comunidades para la defensa de sus tierras y derechos humanos. Los yanomamis alfabetizados en sus respectivas lenguas, así como los que dominan el portugués, están más preparados para interactuar con la sociedad brasileña en su conjunto e impedir que se les confisquen su tierra, su cultura tradicional y su autonomía, o que se les prive de sus derechos humanos. En última instancia, el programa va a ayudar a los yanomamis a mantener su modo de vida autosuficiente y

permitirá al mismo tiempo que algunos de ellos se conviertan en docentes, agentes sanitarios y “embajadores” de su pueblo, evitando así la dependencia de entidades o personas ajenas.

El programa viene funcionando sin interrupción desde que se inició en 1995.

**Duración**

El programa de educación fue financiado inicialmente por la CCPY y a lo largo de sus años de aplicación ha contado con una ayuda complementaria de los siguientes organismos y entidades: UNICEF, PNUD, Ministerio Brasileño de Educación y Cultura (MEC), Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas–IWGIA (Copenhague), NORAD, OXFAM, Earth Love Fund (Inglaterra), Survival – Gran Canaria, Fundación de Bosques Húmedos de Noruega y Operación “Un Día de Trabajo”, un programa de cooperación de estudiantes noruegos. Recientemente, los estudiantes que participaban en el Programa Educativo de Supervivencia Cultural (véase II) recaudaron unos 3.500 dólares que se destinaron a la compra de ordenadores para los docentes yanomamis.

**Financiación/  
Presupuesto**

Comisión Pro Yanomamis (CCPY).

**Organización  
responsable**

Fernando Bittencourt (CCPY)  
Comissão Pro-Yanomami  
SCLN 210 Bloco C sala 209  
Brasília–DF, Cep: 70862-530, Brasil  
Teléfono/Fax: 61-347-2980  
Correo electrónico:  
proyanomamidf@proyanomami.org.br  
Sitio Internet: www.proyanomami.org.br

**Contactos**

## NOTAS

1. Comisión Pro Yanomamis, 2001  
([www.proyamomami.org.br/frame1/Ingles/educacao.htm](http://www.proyamomami.org.br/frame1/Ingles/educacao.htm)).
2. Proyecto de Informática Aplicada para Alumnos Yanomamis.
3. Comisión Pro Yanomamis, 2003  
([www.proyamomami.org.br/pei.htm](http://www.proyamomami.org.br/pei.htm)), 3 y 4.
4. Proyecto de Informática Aplicada para Estudiantes Yanomamis.
5. Alfabetización Yanomami, *Defensa del propio territorio*, 4.
6. *Ibidem*, 3.
7. *Ibidem*, 3.
8. *Ibidem*, 4.
9. Comisión Pro Yamomamis, 2001  
([www.proyamomami.org.br/frame1/Ingles/educacao.htm](http://www.proyamomami.org.br/frame1/Ingles/educacao.htm)).
10. Alfabetización Yanomami, *Defensa del propio territorio*, 3.
11. Proyecto de Informática Aplicada para Alumnos Yanomamis.
12. *Ibidem*.
13. Alfabetización Yanomami, *Defensa del propio territorio*, 4.

# 4. CAMBOYA: PROYECTO DE EDUCACIÓN PARA LOS NIÑOS DE LAS TIERRAS ALTAS

Care International en Camboya

Educación primaria, multilingüe y multicultural, combinada con servicios de formación inicial y permanente para los maestros.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Provincia de Ratanakiri (nordeste de Camboya). Escuelas dirigidas por las comunidades en seis poblados.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Ochocientos niños y niñas (48%) de las etnias tampuen y kreung; y 21 maestros comunitarios.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

En el marco de un acuerdo de cooperación excepcional entre el Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya y CARE International, un proyecto piloto de tres años está sometiendo a prueba un modelo de educación primaria multilingüística y multicultural. El proyecto se ejecuta en escuelas administradas por las comunidades en seis poblados remotos, que no han poseído hasta ahora ningún servicio de educación, formal o no formal.

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

A los niños indígenas se les imparten los tres primeros cursos de enseñanza primaria en su propio idioma. Las comunidades eligen sus consejos directivos de escuela de acuerdo con sus sistemas tradicionales de adopción de decisiones. Una vez que las escuelas empie-

zan a funcionar, esos consejos asumen la responsabilidad de su gestión y seleccionan a los maestros comunitarios, que cursan un programa de formación intensiva. Un equipo de personal indígena capacitado especialmente para este proyecto presta su apoyo a esas actividades comunitarias. El plan nacional de estudios de enseñanza primaria se está adaptando a las condiciones locales, a fin de que sea pertinente para las poblaciones indígenas. A lo largo de los tres cursos, se efectuará la transición al idioma nacional, el jemer, hasta hacer de él la lengua principal de enseñanza y permitir así que los niños se integren en el sistema educativo oficial.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

La provincia de Ratanakiri tiene aproximadamente 100.000 habitantes. El 65% de ellos pertenecen a poblaciones indígenas, entre las que predominan tres grupos étnicos mayoritarios: los tampuen, los jarai y los kreung. Los jemerres sólo representan un 25% y han inmigrado recientemente de las tierras bajas.

Las culturas y lenguas de los grupos minoritarios de las tierras altas son distintas de la lengua y cultura jemer, que es la principal de Camboya. Si se exceptúa la lengua jarai, la mayoría de los idiomas pertenecen al grupo lingüístico mon-jemer.

La lengua oficial de Camboya es el jemer, un idioma que la mayoría de los grupos indígenas no hablan ni entienden. La lengua de enseñanza en las escuelas estatales es el jemer y la inmensa mayoría de sus maestros no conocen las lenguas de las minorías de las tierras altas. De ahí que los índices de escolarización y retención de los niños indígenas de esta región sean los más bajos de Camboya.

La falta de dominio de la lengua jemer ha vedado a los niños de las etnias minoritarias el acceso a las escuelas estatales. Por eso, la tasa de analfabetismo entre estas poblaciones minoritarias es la más alta de Camboya: sólo el 5,3% de los hombres y el 1% de las mujeres de las tierras altas saben leer y escribir. Esta estadística se basa en el análisis de una muestra de

80 personas (38 hombres y 42 mujeres), efectuado en el marco del estudio nacional sobre la alfabetización que llevó a cabo en mayo de 2000 el Ministerio de Educación de Camboya, en cooperación con el PNUD y la UNESCO.

El objetivo de este proyecto es satisfacer las necesidades educativas de la población infantil de las minorías étnicas marginadas. Para lograrlo, el proyecto consta de cinco componentes estrechamente vinculados entre sí, a saber:

#### Objetivos y enfoque

1. La formación de un equipo constituido por miembros de las etnias minoritarias para respaldar la creación y el funcionamiento de las escuelas comunitarias.
2. Apoyo a la dirección y gestión comunitarias de las escuelas.
3. Producción –en dos lenguas minoritarias– de material pedagógico culturalmente apropiado para la enseñanza de lengua, matemáticas y materias socioculturales, basándose en el plan de estudios del Ministerio de Educación.
4. Creación de un equipo docente estable de 21 maestros comunitarios, que irán adquiriendo más competencias a lo largo de la realización del proyecto.
5. Vinculación con los sistemas provinciales y nacionales del Ministerio de Educación.

Una encuesta puso de relieve que el 98% de las familias de los seis poblados beneficiarios del proyecto consideraban que la educación era algo importante para sus hijos, y 94% de ellas manifestaron que también era primordial enseñarles su propia cultura en la escuela.

#### Participación

Los seis consejos directivos de escuela han sido esenciales para la consecución del objetivo del proyecto. Entre sus miembros figuran ancianos y jefes tradicionales muy respetados en sus comunidades. Las escuelas

fueron construidas por los aldeanos. En una aldea, por ejemplo, cada familia aportó un panel de bambú para las paredes.

El hecho de crear y administrar sus propias escuelas y seleccionar a los maestros entre sus miembros ha permitido a las comunidades apropiarse de la educación de sus hijos por primera vez en su historia, además de lograr que la enseñanza se imparta en su propio idioma. La participación de la comunidad en la actividad educativa considerada como algo que les pertenece ha dado como resultado tasas de matrícula elevadas e índices de deserción bajos. En estas escuelas comunitarias, la participación de los padres y ancianos es visible. En efecto, el aprendizaje se efectúa también fuera de las aulas y los padres y ancianos visitan frecuentemente la escuela.

#### **Métodos aplicados**

Desde sus comienzos, el proyecto ha constituido un factor propicio para el desarrollo autónomo de los indígenas en los poblados beneficiarios. El personal indígena del proyecto suministra formación y apoyo continuos a los consejos directivos de escuela, a fin de que puedan administrar mejor los centros docentes y abordar problemas nuevos para la comunidad: matriculación de los alumnos, deserciones escolares, gestión del profesorado, etc. No obstante, los consejos toman con plena independencia todas las decisiones relativas a la educación y a las escuelas. Este proceso es a menudo lento, pero también más duradero y valioso ya que consolida la responsabilidad de las comunidades con respecto a la escuela y la educación de sus niños, así como su sentimiento de que ambas les pertenecen.

#### **Lengua(s) de enseñanza**

El Proyecto de Educación para los Niños de las Tierras Altas propugna como idioma de enseñanza inicial la lengua de los habitantes de esa región. En los poblados beneficiarios del proyecto, el 92 % de las familias señalaron que era importante para sus hijos aprender a leer y escribir en su propio idioma (tampuen y kreung), pero también admitieron la necesidad de que aprendieran el

jemer (88%). A lo largo los tres años del proyecto, se va a efectuar una transición paulatina al jemer para que éste sea el idioma primordial de instrucción y los niños puedan incorporarse así al sistema escolar estatal. Como las lenguas indígenas carecen de escritura propia, se ha adaptado la escritura jemer a estos idiomas, incorporando la forma restaurada de las letras de la época de Angkor.

En el primer grado, el 80% de los cursos se imparten en la lengua materna de los alumnos, es decir en kreung o tampuen. Cuando los niños comienzan el segundo grado, la enseñanza del jemer y la instrucción en esta lengua aumentan en un 40%. Para preparar a los estudiantes a cursar el cuarto grado en jemer exclusivamente, el 70% de los cursos del tercer grado se impartirán en este idioma.

A pesar de que la lengua materna y el jemer se enseñan por separado, se pueden utilizar simultáneamente. Los profesores usan la lengua materna de los alumnos para impartir las instrucciones sobre las actividades que han de realizarse en jemer. También la emplean para introducir nuevas palabras y expresiones en jemer y explicar su uso y significado. Los alumnos utilizan su lengua materna para hablar de lectura y escritura en jemer. El uso de la lengua materna como soporte del aprendizaje del jemer es un factor estratégico importante para efectuar la transición a este último idioma. Además, la enseñanza sociocultural se imparte en la lengua materna.

La elaboración del plan de estudios se ha basado en la vida cotidiana de las poblaciones minoritarias de las tierras altas. Los conocimientos y la experiencia de los aldeanos se están utilizando para establecer el contenido y contexto del currículo, haciendo así que sean más accesibles y pertinentes. Gracias a la enseñanza de temas locales, las escuelas estrechan más sus lazos con las comunidades y contribuyen a su desarrollo socioeconómico.

Los temas locales también contribuyen al mante-

**Plan de  
estudios/Materias**

nimiento y desarrollo de la cultura y modo de vida de los grupos étnicos minoritarios. El plan de estudios se centra en tres materias: lengua (tampuen o kreung y jemer), matemáticas y estudios socioculturales. El proyecto utiliza como modelo el plan de estudios nacional establecido para los tres primeros grados de la enseñanza primaria. Ese plan se ha redactado en kreung y tampuen y se ha adaptado a ambas culturas.

#### **Docentes/Formación**

Como los poblados escogidos para el proyecto no habían tenido escuelas hasta entonces, los profesores comunitarios escogidos poseían escasa educación formal o sólo educación no formal. Es importante que los maestros de esos poblados sean oriundos de los mismos, ya que eso garantiza su responsabilidad con respecto a las comunidades. De ahí que se haya preparado un programa de formación de docentes, intensivo y extensivo, en cooperación con el Batchelor Institute of Indigenous Tertiary Education de Australia. Los maestros reciben una formación inicial de seis meses, apoyada y ampliada con otro programa de formación permanente de dos años de duración. El objetivo es que los docentes comunitarios alcancen un nivel de instrucción equivalente al noveno grado y adquieran confianza en sí mismos y los conocimientos necesarios para aplicar un método de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno.

Este es el método propugnado en el plan de estudios de la enseñanza primaria elaborado en 1996 por el Ministerio de Educación, al que se han incorporado técnicas de investigación activa, así como la metodología “actuar – discutir – registrar”.

El método de enseñanza centrado en el alumno exige que el docente utilice, entre otras, las siguientes estrategias y técnicas pedagógicas:

- El uso de preguntas. Una de las principales finalidades de la enseñanza primaria es fomentar la curiosidad intelectual y el deseo de “descubrir”,

y las preguntas son un instrumento básico del descubrimiento.

- La organización de la clase. La utilización de diversas modalidades de “disposición de los alumnos” les permite efectuar diferentes interacciones de aprendizaje, motivándoles para convertirse en educandos activos.
- La utilización del entorno como recurso didáctico. La utilización del entorno como punto de partida del aprendizaje permite a los maestros presentar nuevas ideas en función de lo que resulta familiar a los estudiantes. Los elementos del entorno se convierten en material de enseñanza y aprendizaje, partiendo de lo ya conocido para ir hacia lo que se desconoce.
- El uso de la lengua materna. La utilización del primer idioma del niño, es decir la lengua indígena, es el nexo que une las tres técnicas pedagógicas anteriores. El profesor facilita a los estudiantes la exploración del entorno con sus propias palabras y a través de sus propias experiencias.

Gracias a estas técnicas, las materias del plan de estudios se enseñan recurriendo a actividades de aprendizaje centradas en temas específicos que tienen en cuenta los quehaceres y eventos de la comunidad local.

Siendo éste el primer proyecto de escolarización bilingüe en Camboya, no se disponía de material de aprendizaje en las lenguas indígenas en cuestión. El material producido por el equipo del proyecto se basa en una metodología centrada en el alumno. Su aspecto vistoso y sus temas atrayentes se basan en la vida cotidiana de los niños, lo que suscita su interés. Se han elaborado dos manuales de lectura y otros materiales pedagógicos suplementarios. La adaptación de los libros de texto del plan de estudios nacional fue más lenta de lo previsto, porque la revisión y aprobación oficial de la ortografía

#### **Materiales y actividades**

por parte del Ministerio de Educación tomaron mucho tiempo.

### Resultados

Se han creado seis consejos directivos de escuela compuestos por 37 personas –de las cuales trece son mujeres– y se les ha impartido la formación correspondiente. Esos consejos han servido de instrumento para la creación de las escuelas comunitarias en los poblados respectivos y su gestión ulterior.

El primer grupo de trece maestros ha finalizado con éxito el programa de formación inicial de seis meses de duración. Actualmente, ya están enseñando y siguen recibiendo apoyo y formación permanentes en sus respectivas escuelas. Se ha seleccionado un nuevo grupo de docentes.

En febrero de 2003, seis escuelas comunitarias abrieron sus puertas a 280 alumnos, de los cuales un 47% eran niñas. Así ha dado comienzo la implantación de un sistema educativo en comunidades que siempre carecieron de él. La proporción de alumnos por maestro es inferior a 25/1.

Se ha elaborado el siguiente material en dos lenguas (tampuen y kreung) para los alumnos: dos manuales de lectura, algunos libros de cuentos y otros documentos de lectura suplementarios. Se halla en curso la adaptación de los libros de texto de lengua y matemáticas del plan de estudios nacional del Ministerio de Educación.

Se ha efectuado una investigación sobre la materia “estudios socioculturales” y se han redactado los primeros capítulos del manual de primer grado en tampuen, kreung y jemer.

### Repercusiones en la condición de la mujer

En las comunidades indígenas la carga de trabajo es muy elevada, especialmente para las mujeres y las niñas.

Habida cuenta de que las comunidades habían contraído un fuerte compromiso con la educación, se decidió escolarizar a todas las niñas del grupo en edad de cursar primaria. Su tasa de escolarización alcanzó el 47% de los alumnos inscritos, o sea una proporción sensiblemente superior al 39% registrado en las escuelas estatales (Estadísticas 2001 del Ministerio de Educación para la provincia de Ratanakiri).

Solamente dos de los maestros comunitarios (15%) son mujeres. Uno de los criterios para poder ser candidato a la formación de docentes es el dominio de la lengua jemer. Como el reclutamiento de docentes se hizo en comunidades que habían carecido siempre de escuela, las mujeres que hablan jemer constituyen la excepción.

*Carencia de enfoque global:* Utilizar un enfoque unilateral para satisfacer las necesidades de comunidades que nunca tuvieron oportunidades de desarrollo supone ignorar la índole global de las necesidades humanas. Por ejemplo, con respecto a la escolarización de los niños, la tarea de acarrear agua del río a sus casas que la comunidad les tiene asignada planteó un problema. Como el río está lejos de los poblados, los pequeños tienen dificultades para llegar a tiempo a la escuela. Los miembros de la comunidad consideraron, con razón, que la carencia de pozos suponía un obstáculo para la educación de sus hijos. En efecto, aunque el agua no es un factor que incide directamente en la educación, puede tener importantes repercusiones indirectas sobre ella. El proyecto ha reservado fondos para la construcción de pozos, lo que tendrá efectos beneficiosos en la educación y salud de los niños y de la comunidad en su conjunto.

La oferta de un solo programa de enseñanza primaria en zonas remotas donde nunca había existido antes un servicio de educación ha creado algunos problemas. En efecto, los jóvenes mayores de 12 años y los adultos necesitan educación no formal para adquirir competencias prácticas básicas.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

*Percepción errónea de los intereses de la comunidad:* En el Ministerio de Educación de Camboya y en el conjunto de la sociedad jemer, está bastante extendida la creencia de que a las poblaciones indígenas no les interesa la educación. El proyecto ha demostrado precisamente lo contrario. Las comunidades indígenas tienen un gran interés por la educación cuando está adaptada a su cultura y satisface sus necesidades. En las poblaciones beneficiarias del proyecto, los miembros de los consejos directivos de escuela han contraído un compromiso muy serio con la educación y no reciben remuneración alguna por sus funciones.

*Atención a las expectativas de las comunidades en materia de escolarización:* Ha sido complejo trabajar en comunidades donde no se había realizado antes ninguna experiencia de educación formal. Muchos padres esperaban que todos sus hijos fueran escolarizados, independientemente de su edad. Fue difícil explicar por qué era preferible que hubiese 30 alumnos por maestro en vez de 60, aunque eso significase que algunos niños no podrían ir a la escuela. Esta cuestión se discutió con los consejos directivos de escuela y se adoptó un calendario de matriculación que permitirá la escolarización de todos los niños de 6 a 12 años en los tres años venideros, a razón de 25 alumnos por clase.

Los miembros de los consejos directivos de escuela mostraron gran interés por contribuir a la elaboración del plan de estudios dedicado a la educación sociocultural. Es sumamente significativo el hecho de que quisieran que en esta materia no sólo se incluyese su propia cultura indígena, sino también la cultura jemer. Al igual de lo ocurrido con la lengua, las poblaciones indígenas comprenden la necesidad de que sus hijos conozcan la cultura jemer, si desean integrarse en el núcleo social mayoritario en Camboya.

*Falta de docentes indígenas capacitados:* El reclutamiento y capacitación de maestros oriundos de los poblados más remotos entrañaba que la educación formal de los candidatos fuese escasa o inexistente. Gracias

a un amplio programa de capacitación y a la fuerte motivación de los candidatos, todos ellos estuvieron a la altura del desafío planteado. Al mismo tiempo, el hecho de que careciesen de educación formal permitió que no hubiese que proceder a la larga operación de extirpar los vicios del sistema tradicional de la enseñanza centrada en el docente. De ahí que les resulte más fácil utilizar los métodos pedagógicos centrados en el alumno, que se ajustan más al aprendizaje espontáneo. Los niños están respondiendo muy bien a esos métodos, muestran mucho entusiasmo por aprender y su índice de absentismo es bajo.

*Falta de redactor del plan de estudios:* La adaptación de los libros de texto del plan oficial estudios no se limita a su mera traducción a las lenguas indígenas. Razonablemente, el proyecto no podía esperar que su personal indígena estuviese capacitado para llevarla a cabo. Sin embargo, en la concepción del proyecto se ignoró la función esencial que desempeña un redactor del plan de estudios. Ahora, se tiene plena conciencia de la importancia de contar con una persona para desempeñar ese cometido, y más concretamente para preparar el plan de estudios relativo a la educación sociocultural.

*Posesión de una estrategia eficaz de transición:* Se han examinado varias estrategias posibles relativas a las escuelas comunitarias para cuando termine el proyecto, a finales de 2004. En la actualidad, se prevé prorrogar el proyecto un año más hasta que todos los alumnos iniciales finalicen el tercer grado.

Sea cual fuere la estrategia de transición que se adopte, la decisión se tomará con las comunidades ya que las escuelas les pertenecen. El objetivo prioritario es lograr la perdurabilidad e integridad de las escuelas comunitarias, pero su consecución depende en gran medida de la evaluación de la fase piloto del proyecto que haga el Ministerio de Educación. Si esa evaluación es favorable, una de las posibles soluciones para el futuro sería que la Oficina Provincial de Educación se encargase

del proyecto con la ayuda de una organización no gubernamental local.

**Duración**

La duración del proyecto es de tres años (enero de 2002-diciembre de 2004).

**Financiación/  
Presupuesto**

La financiación del Proyecto de Educación para los Niños de las Tierras Altas corre a cargo de AusAID (programa de asistencia a países extranjeros de Australia) y cuenta con una ayuda complementaria del UNICEF y del Fondo Canadá.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Care International en Camboya.  
Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de Camboya.  
Oficina Provincial de Educación (Provincia de Ratankiri).

**Contacto**

Jan Noorlander y Terry Durnnian  
Care International in Cambodia  
Correo electrónico: gabe@care-cambodia.org / care\_rtk@camintel.com

*Agradecemos a Terry Durnnian su contribución a la revisión del anteproyecto de este estudio de caso.*

# 5. ESTADOS UNIDOS: ESCUELAS ADAPTADAS A LA CULTURA LOCAL E INICIATIVA SISTÉMICA RURAL EN ALASKA<sup>1</sup>

AKRSI y ANKN

Iniciativas de reforma educativa para escuelas y docentes que prestan servicios a estudiantes indígenas de todos los niveles en Alaska.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

El estado de Alaska (Estados Unidos), y más concretamente las escuelas rurales –indígenas o no indígenas, públicas o privadas– que atienden a comunidades nativas.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Estudiantes, educadores, escuelas, comunidades, etc.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Este estudio de caso describe dos iniciativas conexas para reformar la educación indígena en Alaska: la Iniciativa Sistémica Rural de Alaska (AKRSI) y las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local*.

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

La AKRSI fue una iniciativa de cinco años de duración, cuya aplicación empezó en 1995 sobre la base de un plan que elaboró el Consorcio de Educación Nativa y Rural de Alaska, creado por la Federación de Nativos de Alaska, con la cooperación de la Universidad de Alaska – Fairbanks. Su objetivo básico era aplicar un conjunto de iniciativas para documentar los sistemas de conocimiento de los nativos de Alaska y elaborar prácticas pedagógicas y planes de estudios que incorporasen

adecuadamente el saber indígena y sus modalidades al sistema de educación formal. El enfoque central de la estrategia de reformas de la AKRSI fue promover la conexión y complementariedad entre el sistema de conocimiento nativo y el formal que, pese a su interdependencia funcional, han estado desconectados y se han ignorado históricamente (AKRSI, 2000, pág. 2).

Los proyectos de elaboración de planes de estudios y perfeccionamiento profesional de la AKRSI son patrocinados por una serie de asociaciones regionales de educadores nativos, que organizan anualmente una conferencia en la que participan representantes de estos profesionales procedentes de todo el estado de Alaska. En la Segunda Conferencia de Educadores Nativos, que tuvo lugar en Anchorage en 1998, se adoptaron las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local*, que habían sido elaboradas por maestros de las escuelas indígenas y educadores que atienden a los estudiantes nativos. Esas normas, que encarnan la estrategia de la AKRSI, fueron publicadas ese mismo año por la Red de Conocimientos Nativos de Alaska (ANKN) y se están aplicando actualmente en escuelas de todo el estado (AKRSI, 2001, pág. 4)

Las normas –que contienen orientaciones para que las escuelas y comunidades puedan comprobar en qué medida están atendiendo al bienestar educativo y cultural de los alumnos– se refieren a cinco elementos principalmente: alumnos, docentes, planes de estudios, escuelas y comunidades.

Desde 1998, las normas se han venido complementado con una serie de orientaciones adoptadas por la Asamblea de Educadores Nativos en el contexto de la sesión anual de la Conferencia de Educadores Nativos. Esas orientaciones, que también han sido publicadas por la ANKN, son las siguientes:

- *Orientaciones para preparar docentes adaptados a la cultura local* (1999).

- *Orientaciones para respetar los conocimientos culturales indígenas* (2000).
- *Orientaciones para fortalecer los idiomas indígenas* (2001).
- *Orientaciones para una educación cultural sana de los jóvenes* (2001).
- *Orientaciones para los consejos de escuelas adaptadas a la cultura local* (2002).
- *Orientaciones para programas de orientación intercultural* (2003).

Estas orientaciones complementarias, diferentes por su enfoque y centro de interés, están destinadas a los ancianos y padres de las comunidades indígenas, así como al conjunto de éstas y a los centros docentes, maestros, investigadores, redactores y encargados de la elaboración de políticas. Pese a su diversidad, todas ellas descansan en la premisa de que una educación basada en el legado lingüístico y cultural indígena de un lugar determinado es una condición indispensable para el desarrollo de alumnos y comunidades culturalmente sanas.

De los 608.000 habitantes de Alaska, un 40% se halla diseminado en 240 pequeñas comunidades aisladas que cuentan con un promedio de 25 a 5.000 personas. El 60% restante se concentra en número reducido de centros “urbanos”, y el 50% de la población total vive en la capital del estado, Anchorage. De las comunidades rurales, más de 200 están situadas en zonas apartadas y son en su mayoría aldeas pobladas por indígenas (aleutianos, esquimales e indios) en las que vive el 70% de los 86.300 nativos de Alaska. La inmensa mayoría de las poblaciones indígenas de la Alaska rural siguen viviendo de la caza y pesca de subsistencia, así como de algunas actividades asociadas a una incipiente economía monetaria que, si bien aseguran una parte considerable del sustento de las comunidades, se han desarrollado lentamente porque en la mayoría de éstas escasean los empleos permanentes. Según un estu-

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

dio realizado en 1990, el porcentaje de habitantes de las comunidades rurales de Alaska que viven en la “pobreza” oscila entre un 15% y un 57%, y el promedio de ingresos de esas personas pobres es de 7.000 a 15.000 dólares anuales.

En el decenio de los setenta, la inadecuación de los sistemas educativos centralizados y la aprobación de la Ley relativa a la satisfacción de las reclamaciones de los nativos de Alaska en el Congreso de los Estados Unidos (1971), unida a una serie de acciones en el plano jurídico y al incremento de la fuerza política de los indígenas, condujeron a modificar la administración de las escuelas rurales que hasta ese momento habían estado en manos de la Oficina Federal de Asuntos Indígenas y del Sistema de Escuelas Públicas del Estado de Alaska. Se crearon entonces 21 distritos escolares regionales administrados en el plano local para que se encargasen de la educación en las zonas rurales, y se abrieron 126 escuelas del ciclo superior de secundaria en las comunidades rurales donde los alumnos de ese nivel se veían obligados a dejar sus hogares para seguir sus estudios en internados.

Aunque esto permitió a las comunidades rurales ejercer un mayor control político sobre los sistemas educativos existentes en la Alaska rural, no condujo a ningún cambio apreciable en el contenido de la enseñanza ni en la forma de impartirla (véase la página Internet de la ANKN, donde se presenta un resumen de la AKRSI).

Además, a lo largo de varios años, el estado de Alaska ha venido elaborando unas “normas de contenido” para definir qué conocimientos y capacidades prácticas deben adquirir los alumnos a su paso por la escuela. Por otra parte, se han preparado “normas de rendimiento” para los docentes y administradores de las escuelas, y el Departamento de Educación de Alaska ha presentado un conjunto de “normas para escuelas de calidad” a fin de que sirvan de base para la acreditación de escuelas. Como estas normas estatales se han

elaborado para ser utilizadas en todo el estado de Alaska, a veces no tienen en cuenta algunas cuestiones fundamentales para los centros docentes de las zonas rurales, en especial los que ofrecen servicios educativos a alumnos y comunidades indígenas. (ANKN, 1998, pág. 2). Por lo tanto, los educadores nativos han elaborado unas “normas culturales” que complementan las adoptadas por el estado de Alaska.

El enfoque de la Iniciativa Sistémica Rural de Alaska es ofrecer a la población de este estado, y más concretamente a los pueblos indígenas, la oportunidad de formular un programa educativo con la estructura, el contenido y los procedimientos renovados necesarios para incrementar la participación de los nativos en la tarea de aplicar los conocimientos científicos, indígenas y no indígenas, a la solución de los problemas humanos en el medio ambiente del Ártico. Este enfoque se centra en estos dos factores cambio fundamentales, en torno a los cuales se ha elaborado la estrategia de reforma educativa de la AKRSI:

#### Objetivos y enfoque

- 1) Los profesionales de la educación nativos que trabajan en el sistema educativo formal y los ancianos indígenas que son los portadores culturales del sistema de conocimientos autóctono;
- 2) Los docentes y escuelas rurales que aplican normas y evaluaciones de rendimiento escolar en las disciplinas de matemáticas y ciencia (AKRSI, 2000, pág.2).

El proyecto global se divide en cinco iniciativas que se han venido aplicando sucesivamente en función de diversos enfoques principales –tanto en la primera fase de la AKRSI (1995-2000) como en la segunda (2000-2005)– en las regiones Yup'ik, Sudeste, Aleut/Alutiq, Athabaskan e Inupiaq. En el siguiente cuadro extraído del Informe Final 2001 de la AKRSI (pág. 2), se muestran esas iniciativas.

Iniciativa regional	Enfoque principal de la iniciativa
Modalidades indígenas de conocimiento y enseñanza	Participación de los padres
Plan de estudios adaptado a la cultura	Normas culturales
Conocimientos científicos indígenas	Atlas cultural
Ancianos y campamentos culturales	Academias de ancianos
Aplicaciones y profesiones científicas en el plano comunitario	Campamentos y exposiciones de la Sociedad de Ciencia e Ingeniería de los Nativos de Alaska (ANSES)

El objetivo de las normas culturales adoptadas en la primera fase de la AKRSI es ofrecer a las escuelas, docentes y comunidades un medio para examinar qué están haciendo para atender el bienestar cultural de los jóvenes que tienen encomendados con vistas a su preparación para la vida adulta. Aunque estas normas se centran en las escuelas rurales que prestan servicios educativos a las comunidades indígenas, muchas de ellas se aplican a todos los alumnos y comunidades de Alaska porque hacen hincapié en que el plan de estudios debe centrarse en la profundización de los conocimientos sobre el entorno físico y cultural en que se sitúa la escuela, y también porque reconocen la contribución excepcional que los pueblos indígenas pueden aportar a esa profundización en su calidad de habitantes ancestrales del territorio que han acumulado un amplio saber especializado sobre dicho entorno (ANKN, 1998, págs. 2 y 3).

#### Participación

La Iniciativa Sistémica Rural de Alaska centra actualmente sus actividades en 20 distritos escolares rurales que poseen 176 escuelas y agrupan a un 90% de los alumnos indígenas de la Alaska rural. En estos distritos se daban los resultados escolares más bajos de todo el

estado, y además los pueblos indígenas asentados en ellos constituían el grupo de población menos representado en la enseñanza y práctica de las ciencias y matemáticas. La AKRSI escogió como “distritos focales” a cinco de ellos, que cuentan con un total de 8.351 alumnos repartidos en 61 escuelas atendidas por 791 docentes y profesionales calificados. No obstante, otros distritos escolares y alumnos de todas las regiones del estado también han participado en las actividades patrocinadas por la AKRSI –talleres de formación profesional, exposiciones sobre conocimientos indígenas y campamentos dedicados a actividades científicas– y se han beneficiado de las repercusiones que han tenido las reformas de las políticas estatales, así como de la utilización del material didáctico adaptado a la cultura local que la AKRSI ha producido (AKRSI, 2001, pág. 3).

Todos los años, el Consorcio de Educación Nativa y Rural organiza reuniones a las que acuden representantes de los distritos escolares rurales y del Departamento Estatal de Educación, así como universidades, organizaciones autóctonas, ancianos de las comunidades indígenas, organismos y asociaciones profesionales interesadas, no sólo para informarse sobre el estado de adelanto de las iniciativas de la AKRSI e informar a su vez de la labor que realizan en el marco de éstas, sino también para coordinar sus esfuerzos con vistas a optimizar el impacto de las actividades. En esas reuniones se establecen acuerdos específicos con los participantes para capitalizar sus funciones y puntos fuertes, y también se comparten y aprovechan resultados y experiencias, habida cuenta de que cada iniciativa se va aplicando sucesivamente de una región a otra. Los padres de alumnos y los ancianos de las comunidades participan en todos los aspectos de la aplicación de la AKRSI (AKRSI, 2001, págs. 9 y 10),

Las normas culturales y las orientaciones posteriores se elaboraron en una serie de reuniones regionales y estatales organizadas con la participación y patrocinio de la Iniciativa Sistémica Rural de Alaska, en las que

participaron numerosas asociaciones de educadores nativos (véase la rúbrica “Organizaciones responsables” *infra*). Esas normas y orientaciones fueron adoptadas por la Asamblea de Educadores Nativos.

Por lo que respecta a la participación, las propias normas y orientaciones hacen hincapié en la importancia de la interacción e implicación de la comunidad y los padres en la educación de sus niños, dentro y fuera de la escuela. Los ancianos, padres y dirigentes de las comunidades indígenas deben participar en todos los aspectos del planeamiento de la educación, así como en la concepción y aplicación de programas y planes de estudios. Las escuelas adaptadas a la cultura local fomentan una participación, comunicación e interacción amplias y continuas entre su personal y los miembros de las comunidades, y también ofrecen periódicamente la posibilidad de que los consejos locales y regionales deliberen y tomen decisiones sobre políticas, programas y asuntos del personal relacionados con el sistema educativo (ANKN, 1998, pág. 20).

Además, es necesario que la elaboración, producción y revisión del material educativo –sobre todo el que está realizado en lenguas indígenas y contiene conocimientos autóctonos– se efectúe con la participación de miembros de las comunidades conocedores de sus respectivas culturas. En todas las normas y orientaciones se concede un importante papel a los ancianos como fuentes primordiales de conocimiento. Su experiencia cultural y profesional es esencial y debe utilizarse de manera apropiada.

#### **Métodos aplicados**

“Hay que hacer hincapié en fomentar una sólida conexión entre las experiencias escolares de los alumnos y su vida fuera de la escuela, ofreciéndoles la posibilidad de efectuar un aprendizaje experimental profundo en contextos reales” (ANKN, 1998, pág. 3).

La educación adaptada a la cultura local está destinada a los alumnos conocedores de sus respectivas culturas, arraigados en el legado y las tradiciones ancestrales de

sus comunidades y capaces de entender la relación que su situación concreta y sus conocimientos específicos guardan con la situación general existente a su alrededor y con otros sistemas de conocimiento y creencias culturales. Esto supone:

- Una multiplicidad de medios para incorporar la experiencia local a todas las actividades relacionadas con la utilización e interpretación de los conocimientos y prácticas culturales locales, como base para conocer el mundo en general;
- Un fortalecimiento de las prácticas comunitarias positivas relacionadas con la crianza de los niños en todos los aspectos de la enseñanza, así como la realización de amplias experiencias que supongan un desarrollo de las capacidades de observación y escucha asociadas a las formas tradicionales de aprendizaje de los pueblos indígenas; y
- La ejecución de programas de inmersión cultural y lingüística, así como la organización y realización de campamentos y otras experiencias de vida cotidiana vinculadas a las estaciones del año, a fin de que el aprendizaje de los alumnos se base de manera natural en el entorno circundante (ANKNM, 1999, págs. 6 y 7).

Entre las iniciativas promovidas y aplicadas por la AKRSI, figuran la celebración de talleres y conferencias regionales y estatales, el perfeccionamiento profesional de los docentes, la ejecución de programas regionales de carácter científico en régimen de internado, la organización de campamentos para docentes sobre temas culturales y científicos indígenas, la realización de proyectos por parte de los alumnos que comprenden el acopio y análisis de datos en su medio ambiente local, y la aplicación de iniciativas de cooperación en materia de investigación, como medios de promover la reforma educativa a todos los niveles e incorporar las perspectivas de los distintos protagonistas de la educación.

Un elemento importante para incorporar las modalidades tradicionales de aprendizaje de los pueblos indígenas es la creación y mantenimiento de múltiples contactos, a fin de que pueda darse en todo momento una interacción formal e informal entre los ancianos de las comunidades y los alumnos. Así se ofrece a estos últimos la posibilidad de participar en la tarea de documentar regularmente los conocimientos culturales de los ancianos y de contribuir a su conservación y transmisión. A este respecto, se presta un fuerte apoyo a un medio muy útil consistente en aplicar programas que aseguran una presencia continua de los ancianos en las escuelas y aulas, lo cual supone su participación en la enseñanza y la elaboración de planes de estudio en un contexto de educación formal (ANKN, 2000, págs. 11 y 26).

Basándose en una iniciativa realizada con éxito en su primera fase de aplicación, la AKRSI está patrocinando ahora las llamadas “academias de ancianos”.

**Una academia está integrada por docentes y ancianos indígenas, así como por profesionales científicos y profesores de ciencias, que se reúnen por espacio de una semana o más en un campamento o localidad. Los ancianos y los profesionales científicos transmiten a los docentes sus conocimientos relativos a algunos aspectos del contexto local. Luego, incumbe a los docentes aplicar lo que han aprendido a la preparación de módulos del plan de estudios, comprobando su exactitud con los ancianos y los científicos antes de experimentarlos en las aulas para determinar si dan buenos resultados con los alumnos. Los módulos del plan de estudios así elaborados y perfeccionados son objeto de una compilación que se difunde ulteriormente en el sitio Internet de la AKRSI y se publica para distribuirla a otros docentes y escuelas (AKRSI, 2001, pág. 3).**

El *Manual para un plan de estudios científico adaptado a la cultura local* suministra información complementaria sobre los métodos para enfocar y obtener la participación de los ancianos de las comunidades y los docentes. También pone de relieve cómo se pueden combinar la enseñanza y el aprendizaje tradicionales con estrategias de enseñanza de las ciencias basadas en la realización de encuestas. Entre los elementos de esas estrategias, figuran los siguientes:

- Participación de la comunidad y creación de grupos de cooperación;
- Utilización de múltiples profesores como mediadores del aprendizaje;
- Investigación sobre temas científicos fundamentales relacionados con la vida, las estaciones del año y el medio ambiente;
- Investigación de una misma problemática a partir de diversas disciplinas y desde perspectivas múltiples;
- Aprendizaje mediante la realización de encuestas activas y amplias;
- Utilización de múltiples fuentes de conocimientos especializados, comprendidos los de índole cultural; y
- Representación de las ideas y actividades de los alumnos y comunicación de las mismas a sus compañeros y comunidades (Stephens, pág. 28).

El objetivo de las normas culturales, y en particular el de las *Orientaciones para fortalecer los idiomas indígenas*, es fomentar el uso cotidiano de las lenguas autóctonas en todo el estado de Alaska y promover el apoyo de las instituciones educativas a esta tarea, con vistas a asegurar la perdurabilidad de esas lenguas. Las escuelas coadyuvan al cumplimiento de este objetivo impartiendo programas educativos de inmersión lingüística adecuados que refuerzan el uso de las lenguas comunitarias (ANKN, 2001, pág. 2). Las normas y orientaciones

Lengua(s) de  
enseñanza

hacen hincapié en la utilización de los idiomas autóctonos como base para aprehender el significado profundo de los mensajes, valores, creencias y prácticas culturales locales. Para mantener vivo un idioma, es necesario que se utilice al máximo en las actividades cotidianas, los hogares y las comunidades.

A este respecto, hay dos categorías de personas que desempeñan un papel primordial y que, por lo tanto, deben asumir las responsabilidades correspondientes: los ancianos de las comunidades, gracias a los cuales se puede aprender el legado lingüístico comunitario y los significados que éste pretende transmitir; y los padres de los alumnos indígenas, en su calidad de primeros maestros de sus hijos. Es importante que los padres participen en todos los aspectos de la crianza e instrucción de sus hijos, lo cual comprende enseñar a los niños su lengua ancestral –en caso de que no la hablen con soltura– para demostrar así la importancia que reviste ese aprendizaje (ANKN, 2001a, págs. 4 y 6). La AKRSI apoya y aplica esta política lingüística promovida en las orientaciones.

En resumidas cuentas, las normas y orientaciones apoyan y defienden la instrucción inicial en la lengua ancestral comunitaria para asimilar la cultura y los conocimientos locales. El aprendizaje de un segundo idioma y la enseñanza sobre otras culturas y conocimientos impartida en ese idioma debe asentarse en la alfabetización y la adquisición de conocimientos en la lengua local. La instrucción en las lenguas ancestrales locales se debe impartir hasta el grado más alto, lo cual comprende impartir cursos de esas lenguas en todas las escuelas del ciclo superior de la enseñanza secundaria de Alaska –especialmente en aquellas donde hay estudiantes indígenas matriculados– y ofrecer también clases para que todos los alumnos se familiaricen con el legado lingüístico de su comunidad local.

como una materia de estudios distinta, y orientarlo hacia una enseñanza y aprendizaje *a través* de la cultura local como base de toda la educación, se pretende que todas las formas y medios de conocimiento, así como las visiones del mundo, se reconozcan como igualmente válidas y adaptables y complementarias entre sí, de tal manera que se beneficien recíprocamente” (ANKN, 1998, pág. 3).

A este respecto, es fundamental incorporar las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local* a todos los aspectos del plan de estudios escolar, así como demostrar que su aplicación puede ofrecer múltiples medios para cumplir con las normas estatales en materia de contenidos. Los planes de estudios adaptados a la cultura local:

- Consolidan la integridad de los conocimientos culturales que los alumnos poseen;
- Reconocen que el conocimiento cultural forma parte de un sistema vivo y capaz de adaptación continua, que se desarrolla en el presente y se proyecta hacia el futuro aunque está arraigado en el pasado;
- Utilizan el lenguaje y los conocimientos culturales locales como base para el resto del plan de estudios y ofrecen a los alumnos la posibilidad de estudiar todas las disciplinas a partir de los sistemas de conocimiento locales;
- Fomentan una relación complementaria entre los conocimientos derivados de diversos sistemas de conocimiento;
- Sitúan los conocimientos y actividades locales en un contexto global, lo cual permite “pensar a escala global y actuar en el plano local”;
- Se aplican en un entorno físico agradable y asequible para que la población local tenga acceso a ellos y los utilice (ANKN, 1998, págs. 13 a 19).

Las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local* proporcionan a los docentes y otros protagonistas

de la educación orientaciones explícitas para aplicar un plan de estudios basado en normas y adaptado a la cultura correspondiente. La AKRSI ha creado un centro de intercambio de información sobre planes de estudios no sólo para identificar, examinar y catalogar los recursos federales y estatales existentes en este ámbito y susceptibles de adaptarse a contextos rurales e indígenas, sino también para que puedan consultarse en todo el estado de Alaska por conducto de su portal Internet. En la segunda fase de aplicación de la iniciativa, el intercambio de información sobre planes de estudios se ha ampliado con la creación de una serie de CD-ROM que agrupan los mejores materiales relativos a los temas más pertinentes para las escuelas de la Alaska rural.

Para organizar todos los recursos relativos a los planes de estudios y las cuestiones culturales que las escuelas han producido a raíz de diversas iniciativas, la AKRSI ha creado el Spiral Pathway for Integrating Rural Learning (SPIRAL), es decir un procedimiento espiral para la integración del aprendizaje rural consistente en compilar recursos didácticos para varios temas y grados, que comprenden ejemplos y experiencias prácticas sobre la manera de aplicar las normas culturales en el plan de estudios. Esos recursos didácticos son accesibles en la rúbrica SPIRAL de la página Internet de la ANKN.

SPIRAL se ha estructurado en torno a 12 temas: familia; lenguaje y comunicación; expresión cultural; tribu y comunidad; salud y bienestar; vida local; supervivencia en la intemperie; subsistencia; disposiciones de la Ley relativa a la satisfacción de las reclamaciones de los nativos de Alaska; tecnología aplicada; energía y ecología; y “exploración de horizontes” (AKRSI, 2001, págs. 7 y 9).

Uno de los recursos didácticos es el *Manual para un plan de estudios científico adaptado a la cultura local*, que proporciona elementos de comprensión complementarios e información práctica, así como ejemplos que versan no sólo sobre la manera de incorporar el saber

tradicional a los planes de estudios para la enseñanza de las ciencias e integrarlo con los conocimientos científicos occidentales, sino también sobre la forma de relacionar los temas con las normas culturales. El manual suministra además ejemplos de estrategias adaptadas a la cultura local para impartir formación y efectuar evaluaciones. A continuación, se presenta un ejemplo de preparación de un módulo de ciencias pertinente en el plano cultural, que cumple con las normas culturales y las integra en las establecidas por el estado de Alaska en materia de ciencias y matemáticas.

## **CALZADO PARA LA NIEVE**

**Niveles/Grados:** 5° y 6°

**Región:** Athabaskan

**Contexto:** invierno (dos semanas o más).

**Normas culturales:**

- A4** Asumir en la práctica las responsabilidades tradicionales para con el medio ambiente circundante.
- D1** Adquirir conocimientos culturales sólidos mediante una participación activa y una interacción significativa con los ancianos de la comunidad.

**Competencias prácticas y conocimientos:**

- Saber qué tipo de calzado es adecuado para andar en la nieve, en función de las circunstancias.
- Demostrar la adquisición de técnicas tradicionales para confeccionar y unir piezas de tejido.
- Mostrar cómo se cuida adecuadamente el calzado para la nieve.
- Respetar a los ancianos y miembros de la comunidad que posean conocimientos y competencias prácticas tradicionales.

**Normas para ciencias:**

- D1** Aplicar conocimientos y competencias prácticas

de tipo científico para entender temas y eventos cotidianos.

**Competencias prácticas y conocimientos:**

- Aplicar la noción de distribución del peso en un área específica a la confección de calzado para la nieve.
- Identificar distintos tipos de calzado para la nieve y describir la importancia de sus distintas modalidades en terrenos con bosques o de otra clase.

**Normas para matemáticas:**

**A2** Seleccionar y utilizar sistemas, unidades e instrumentos de medida adecuados, y efectuar estimaciones.

**A4** Representar, analizar y utilizar modelos, relaciones y funciones matemáticas, empleando métodos como tablas, ecuaciones y gráficos.

**Competencias prácticas y conocimientos:**

- Comparar y contrastar instrumentos de medición occidentales (reglas o cintas métricas) con los medios indígenas para efectuar medidas anatómicas.
- Efectuar un estudio sobre la cantidad de tipos y tamaños de calzado para la nieve existentes en la comunidad, así como sobre sus poseedores, y realizar un gráfico para mostrar los resultados.

(Stephens, pág. 20)

**Docentes/Formación**

Muchas escuelas rurales de Alaska tropiezan con dos problemas: el elevado índice de rotación de los docentes y su creciente escasez. Del total del personal docente titulado que trabaja en los 20 distritos donde se están aplicando las iniciativas de la AKRSI, sólo un 6% está constituido por profesores indígenas. Por consiguiente, la AKRSI se ha centrado en propiciar los cambios que

puede traer consigo un mayor grado de estabilidad del personal docente, así como en formar profesores y directores de escuelas indígenas más cualificados. Esto supone que la capacitación para el desempeño de funciones dirigentes debe centrarse en los docentes nativos de las comunidades locales, las regiones y el estado de Alaska.

En octubre de 2001, la AKRSI inició un proyecto para fomentar la adquisición de capacidades dirigentes por parte de los docentes que se centra en la creación de competencias, la realización de talleres sobre el plan de estudios, la celebración de conferencias para profesores de matemáticas y ciencias, la organización de campamentos para tratar temas relacionados con la cultura y la ciencia indígenas, y la reunión de “academias de ancianos”. Este proyecto se está llevando a cabo en colaboración con las asociaciones regionales y estatales de educadores indígenas que se han creado a raíz de las iniciativas adoptadas por la AKRSI en los últimos años. (AKRSI, 2001, págs. 3-5).

El Proyecto es un medio eficaz para lograr el siguiente modelo de escuela adaptada a la cultura local:

Una escuela adaptada a la cultura local no sólo es aquella en la que se da un alto grado de participación del personal profesional del mismo origen que los alumnos con los que ese personal trabaja, sino que además es un centro de enseñanza que promueve y respalda el perfeccionamiento profesional del personal local para asumir las funciones docentes y administrativas. (ANKN, 1998, pág. 19)

Las iniciativas de la AKRSI con respecto al plan de estudios y el perfeccionamiento profesional están relacionadas con la elaboración de las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local* y las *Orientaciones para preparar docentes adaptados a la cultura local*, que se están incorporando a los proyectos de la AKRSI para el perfeccionamiento profesional de los docentes. Según

las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local*, los docentes adaptados a la cultura local:

- Incorporan las formas de conocimiento y enseñanza locales a su trabajo;
- Recurren regularmente al contexto local y a los recursos comunitarios para vincular la enseñanza que están impartiendo a la vida cotidiana de los alumnos;
- Participan de manera adecuada en los eventos y actividades de la comunidad y los apoyan;
- Trabajan en estrecha cooperación con los padres de los alumnos para suscitar un alto nivel de expectativas educativas complementarias entre el hogar y la escuela;
- Reconocen la totalidad de las posibilidades escolares de cada estudiante y le presentan los desafíos necesarios para que las desarrolle plenamente (ANKN, 1998, págs. 9-12).

Las *Orientaciones para preparar docentes adaptados a la cultura local*, que se adoptaron en 1999 para complementar las *Normas*, sirven para preparar y capacitar a los docentes que deben impartir a alumnos de distintos orígenes una enseñanza adaptada a la cultura local. También sirven para determinar qué conocimientos y competencias prácticas deben reforzar los docentes adaptados a la cultura local, teniendo en cuenta los indicadores de rendimiento establecidos por las normas para docentes del estado de Alaska (ANKN, 199, pág. 2).

#### **Materiales y actividades**

Los materiales utilizados y las actividades realizadas en la educación adaptada a la cultura local tienen en cuenta la relación complementaria que existe entre los distintos sistemas de conocimiento, lo cual supone establecer un paralelo entre los conocimientos procedentes de la tradición oral y los contenidos en los libros, así como

construir nuevos conocimientos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje (ANKN, 1998, pág. 15).

Asimismo, se utilizan materiales basados en recursos naturales y comunitarios y se realizan experiencias de aprendizaje en el medio ambiente circundante no sólo como medio para adquirir conocimientos culturales locales, sino también como base para asimilar el contenido del plan de estudios convencional, tal como está establecido en las normas estatales.

Las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local* apuntan a:

- Crear las condiciones necesarias para que los alumnos efectúen regularmente trabajos destinados a documentar los conocimientos culturales ancestrales, facilitando así la producción de material impreso y multimedia que permite compartir esos conocimientos con otros;
- Utilizar el caudal de experiencia de las comunidades, comprendido el de los alumnos, para suministrar a las escuelas elementos adaptados a la cultura local, por ejemplo exposiciones de obras de arte, productos de artesanía, decoraciones y locales especialmente acondicionados;
- Utilizar la tecnología como instrumento para ofrecer más posibilidades educativas y facilitar una documentación y comunicación apropiadas de los conocimientos culturales locales, respetando el derecho de propiedad cultural e intelectual; y
- Patrocinar la organización de actividades y eventos continuos en las escuelas y comunidades para ofrecer a los estudiantes la posibilidad de mostrar y poner en práctica sus conocimientos de las tradiciones culturales locales (ANKN, 1988, págs. 17 y 20).

Por lo que respecta a la enseñanza de las matemáticas y las ciencias, es esencial elaborar materiales didácticos de orientación para los docentes, a fin de que éstos utilicen

los recursos ambientales y culturales locales con vistas a promover una instrucción basada en la realización de trabajos prácticos y encuestas. En este ámbito, los campamentos dedicados a temas científicos y culturales son un instrumento importante, como lo ilustran los ejemplos de las escuelas participantes en la AKRSI (AKRSI, 2001, pág. 7).

Con respecto a la enseñanza en lenguas autóctonas, se puede enriquecer el plan de estudios y rebasar el ámbito de los libros de texto comerciales con la utilización de material didáctico de producción local –informes, vídeos, mapas, libros, documentos tribales, etc.– elaborado en esas lenguas para todas las disciplinas, manteniendo una estrecha colaboración con entidades locales y procurando promover y ayudar a los autores indígenas (ANKN, 2001a, pág. 16). Cuando se crean y utilizan contenidos culturales locales para incorporarlos al material pedagógico, se debe velar por que todos ellos hayan sido obtenidos mediante consentimiento con conocimiento de causa. Asimismo, se debe procurar que esos contenidos hayan sido examinados y aprobados por personas de las comunidades poseedoras de conocimientos autóctonos y representativas de la cultura indígena en cuestión, a fin de garantizar su exactitud y pertinencia. Por otra parte, cuando se documenta la historia local se debe tener en cuenta el poder que posee la escritura y las implicaciones que supone plasmar en el papel la tradición oral con todas sus connotaciones no verbales, tratando siempre de transmitir el significado y contexto primigenios en la medida de lo posible (ANKN, 2000, págs. 6-7).

## Resultados

*Las Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local* patrocinadas por la AKRSI han sido adoptadas por el Consejo de Educación del Estado de Alaska e incorporadas recientemente al documento oficial relativo a los marcos de planes de estudios. En la actualidad, se están utilizando en escuelas de todo el estado, y un ejemplo de la favorable acogida que se les ha dispensado

lo constituye el creciente número de peticiones de materiales reseñados en la base de datos de la ANKN. La disponibilidad inmediata de esos materiales ha impulsado a los distritos escolares a renovar sus planes de estudio para integrar el modelo basado en las normas culturales que la AKRSI ha venido promoviendo (AKRSI, 2001, págs. 7 y 9).

Entre los resultados y cambios generados tanto por los proyectos de la AKRSI como por las normas culturales y las orientaciones complementarias, cabe señalar:

- La nueva asignación de fondos estatales y federales para prestar ayuda financiera a iniciativas como los campamentos dedicados a temas científicos, las actividades de documentación de los recursos culturales realizadas por los estudiantes, los proyectos de los alumnos relativos al acopio y análisis de datos en su entorno local, la participación de los ancianos de las comunidades en calidad de proveedores de conocimientos, la utilización de la tecnología para el registro y análisis de datos, etc.;
- La creación de la Iniciativa de Escuelas de Calidad de Alaska, a través de la cual se están realizando cambios en las políticas relativas a las evaluaciones y planes de estudios basados en normas para garantizar que se toma debidamente en cuenta la temática indígena (AKRSI, 2001, pág. 5);
- El patrocinio de varios campamentos regionales dedicados a temas científicos, que tienen por objetivo principal ayudar a los alumnos y docentes a reconocer no sólo las múltiples aplicaciones de la ciencia efectuadas por los miembros de las comunidades locales en sus actividades cotidianas, sino también los conocimientos científicos arraigados en muchas de las actividades tradicionales de las poblaciones indígenas (AKRSI, 2000, pág. 8);
- El progreso sistemático de los resultados escolares

de los alumnos en las escuelas asociadas a la AKRSI constituye un ejemplo de las repercusiones positivas de la utilización de las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local*, en lo que se refiere al incremento de los nexos entre las experiencias escolares y extraescolares de los alumnos.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

La estrategia de reforma educativa adoptada por la AKRSI está produciendo los siguientes resultados:

- Incremento en los índices de aprovechamiento escolar de los alumnos;
- Disminución de los índices de deserción escolar;
- Aumento del número de estudiantes de las zonas rurales que llegan al ciclo superior de la enseñanza secundaria;
- Aumento del número de estudiantes indígenas que optan por proseguir sus estudios en los campos de la ciencia, las matemáticas y la ingeniería;
- Incremento del interés y de la participación en la educación por parte de los pueblos indígenas en las comunidades rurales de Alaska (AKRSI, 2001, pág. 14).

**Duración**

La AKRSI se empezó a aplicar en 1995 y se halla actualmente en su segunda fase (2000-2005).

**Financiación/  
Presupuesto**

La financiación para la AKRSI, así como para los talleres y las reuniones de la Conferencia de Educadores Nativos, la proporcionan la Fundación Nacional para la Ciencia de los Estados Unidos y el Fideicomiso para la Escuela Rural y la Comunidad (ex Annenberg Rural Challenge). Algunas iniciativas específicas de la AKRSI reciben una ayuda suplementaria de otras fuentes de financiación.

La Iniciativa Sistémica Rural de Alaska, la Red de Conocimientos Nativos de Alaska (ANKN), la Universidad de Fairbanks y las siguientes asociaciones de educadores nativos e instituciones que han aprobado las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local*: Federación de Nativos de Alaska, Desafío Cultural de Alaska, Asociación de Investigación Ciulistet, Asociación de Educadores Nativos del Interior, Asociación de Educadores Nativos del Sureste, Asociación de Educadores Inupiaq de la Ladera Norte, Asociación de Educadores Nativos del Bajo Kuskokwim, Asociación de Educadores Nativos del Nordeste, Asociación de Estudiantes de Pedagogía Nativos de Alaska, Asociación de Educadores Nativos Alutiiq, Asociación de Educadores Unangan, Consejo de Educación Nativa de Alaska, Docentes Nativos de Alaska por la Excelencia (Anchorage), Consorcio para la Educación Superior Nativa de Alaska, Red de Investigación sobre los Primeros Pueblos de Alaska, Centro de Estudios Interculturales y Consejo de Educación del Estado de Alaska.

#### Organizaciones responsables

Alaska Native Knowledge Network  
University of Alaska Fairbanks, PLO. Box 756730  
Fairbanks, AK 99775-6730,  
Estados Unidos de América  
Teléfono: +1 (907) 474-5897  
Sitio Internet: <http://www.ankn.uaf.edu>

#### Contacto

## NOTA

1. La mayor parte de la información contenida en este estudio de caso es un resumen de los principales temas abordados en las *Normas de Alaska para escuelas adaptadas a la cultura local*, las *Orientaciones* subsiguientes y los proyectos de la Iniciativa Sistémica Rural de Alaska.

*Se agradece la ayuda prestada por Ray Barnhardt de la AKRSI y Sean Topkok de la ANKN, que han suministrado información complementaria y han revisado el anteproyecto de este estudio de caso.*

## REFERENCIAS

- AKRSI, 2000: *Informe final de la Fase I de la AKRSI (1995-2000)*.
- AKRSI, 2001: *Informe Anual del primer año de la Fase II de la AKRSI* (<http://www.ankn.uaf.edu/AKRSIYearSix.pdf>).
- ANKN, 1998: *Normas de Alaska para Escuelas Adaptadas a la Cultura Local*.
- ANKN, 1999: *Orientaciones para preparar docentes adaptados a la cultura local*.
- ANKN, 2000: *Orientaciones para respetar los conocimientos culturales in*.
- ANKN, 2001: *Orientaciones para fortalecer los idiomas indígenas*.
- ANKN, 2001: *Orientaciones para una educación cultural sana de los jóvenes*.
- ANKN, 2002: *Orientaciones para los consejos de escuelas adaptadas a la cultura local*.
- ANKN, 2003: *Orientaciones para programas de orientación intercultural*.
- ANKN, Resumen de la AKRSI (<http://www.ankn.uaf.edu/spiral.html>)
- ANKN, Temas de la Carta del Plan de Estudios "Spiral" (<http://www.ankn.uaf.edu/spiral.html>)
- Stephens, Sidney (2000): *Handbook for Culturally Responsive Science Curriculum*.
- Se pueden encontrar fuentes de información más detallada y algunos ejemplos en la página Internet de la ANKN ([www.ankn.uaf.edu](http://www.ankn.uaf.edu)).

# 6. ESTADOS UNIDOS: PROYECTO DE INMERSIÓN EN NAVAJO DE LA ESCUELA DE LEUPP

Michael Fillerup

Programa de educación formal bilingüe en escuela pública, desde el jardín de infancia hasta el 6° grado.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Escuela Pública de Leupp (Reserva de navajos, Arizona, Estados Unidos de América). Esta escuela forma parte de los veinte centros docentes que integran el Distrito Escolar Unido de Flagstaff.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Doscientos treinta estudiantes, de los cuales el 99% son dinés (navajos).

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Este proyecto se aplica al conjunto de la escuela y se concibió con un triple objetivo: ayudar a los alumnos a dominar la expresión oral, la lectura y la escritura en navajo; mejorar sus aptitudes lingüísticas en inglés; y prepararlos para alcanzar el nivel exigido por las normas académicas estatales. El programa combina los siguientes elementos: enseñanza de inmersión en navajo con el inglés como segundo idioma; actividades de alfabetización; instrucción en inglés y navajo específicamente adaptada; participación de los padres de familia; y uso de nuevas tecnologías para los deberes en casa. El contenido del currículo y las normas educativas estatales

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

son objeto de una adaptación y se enfocan desde el punto de vista de la cultura navajo por medio de cuatro temas globales articulados en torno al concepto unificador de “hózhó”, que significa “paz, belleza y armonía”.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

De las veinte escuelas en el Distrito Escolar Unido de Flagstaff (Arizona), la de Leupp es la única que está ubicada en la reserva de los indios navajos. Este centro docente cuenta con el porcentaje más elevado de alumnos de familias con bajos ingresos (98 %), el índice de pobreza más alto (58 %) y la mayor proporción de alumnos con dominio escaso del inglés (43 %). Durante muchos años, fue también el centro docente que registraba los resultados académicos más bajos de todo el distrito escolar. En los exámenes realizados en el otoño de 1996 para comprobar el grado de dominio del navajo, se puso de manifiesto que sólo un 7% del alumnado era capaz de hablarlo con fluidez, un 11% lo dominaba insuficientemente y un 82% era incapaz de expresarse en esta lengua.

**Objetivos y enfoque**

- **Bilingüismo:** Conseguir que los estudiantes logren hablar, leer, escribir y comunicar con eficiencia en diferentes contextos sociales y culturales, tanto en navajo como en inglés.
- **Resultados escolares:** Conseguir que los estudiantes alcancen los niveles exigidos por las normas educativas del distrito y del estado en todas las disciplinas académicas.
- **Enriquecimiento cultural:** Conseguir que los estudiantes adquieran un conocimiento profundo de la cultura navajo y de su relación filosófica, histórica, social, intelectual y espiritual con el sistema educativo y social dominante.

**Participación**

El proyecto comenzó con una encuesta entre los padres y miembros de la comunidad navajo de Leupp para determinar: 1) si deseaban que la escuela impartiese un programa de enseñanza bilingüe en navajo e inglés;

2) si estaban dispuestos a apoyar ese programa en caso de que la escuela lo ofreciese. En efecto, es de sobra conocido que si los padres no apoyan un programa, o simplemente no se interesan por él, todos los esfuerzos por aplicarlo serán baldíos. Más del 95 % de los padres navajos se mostraron “muy favorables” al establecimiento de un programa bilingüe y, una vez éste en marcha, participaron activamente tanto en el consejo de escuela –un órgano decisorio– como en el comité asesor de padres. Por su parte, los ancianos de la comunidad empezaron a visitar con frecuencia la escuela para dirigir talleres sobre la lengua y la cultura de los navajos, contar cuentos en clase, ejecutar ceremonias tradicionales y ayudar a la realización de otras actividades.

El proyecto de educación bilingüe de la Escuela Pública de Leupp tiene por objetivo principal ofrecer a los alumnos una educación que incorpore la cultura de los navajos a todas las disciplinas estudiadas y se imparta sobre todo en el idioma de este pueblo. No obstante, el proyecto tiene otros componentes importantes que complementan este aspecto cultural y lingüístico fundamental:

#### Métodos aplicados

- *Nuevas tecnologías para los deberes en casa*  
Muchos alumnos viven en zonas apartadas, sin electricidad ni agua corriente, y por supuesto sin ordenadores. Por eso, algunas subvenciones se destinan a la adquisición de ordenadores portátiles que funcionan con batería, y luego se prestan a alumnos y padres de familia a fin de que los utilicen para hacer en el hogar los deberes que se les asignan.
- *Servicios para alumnos dotados*  
Se contrató a un profesor especializado en la detección de alumnos dotados para aplicar medidas alternativas encaminadas a identificar a un mayor número de alumnos de este tipo, impartir formación a los docentes sobre la manera de incorporar actividades de pensamiento crítico al

currículo ordinario de la clase y ofrecer servicios suplementarios a los estudiantes dotados.

- *Instrucción específicamente adaptada*

Todos los docentes están capacitados para utilizar estrategias educativas adaptadas (por ejemplo, amplio uso de técnicas visuales, tutoría entre compañeros, aprendizaje cooperativo, inmersión lingüística total, unidades temáticas, actividades sobre el terreno centradas en un proyecto, etc.). Los docentes redactan un “plan individualizado de adquisición del idioma”, en el que se expone cómo se van a satisfacer las necesidades escolares, lingüísticas, sociales y culturales de cada alumno.

- *Alfabetización de las familias y participación de los padres*

La escuela ofrece un programa de educación de adultos y alfabetización familiar, que permite a los padres de los alumnos obtener un diploma de educación general, mejorar sus aptitudes de lectura y escritura, aprender matemáticas elementales y otras disciplinas. También ofrece clases gratuitas de navajo para principiantes y cursos de alfabetización en este idioma.

- *Programa Leupp-Sinagua de transición al ciclo superior de secundaria*

En el colegio de Sinagua, que acoge a alumnos del ciclo superior de secundaria, se ha designado a una persona que tiene a su cargo la coordinación entre las familias y el sistema educativo, a fin de elaborar un programa que ayude a los estudiantes de una escuela como la de Leupp –es decir, un centro docente que está ubicado en una reserva e imparte enseñanza desde el jardín de infancia hasta el 8º grado de enseñanza general a un alumno totalmente indígena– a realizar con éxito su transición en el plano académico, cultural y lingüístico, hacia una escuela del ciclo superior de secundaria con alumnado predominantemente blanco y ubicada en una zona urbana.

- *Cursos intensivos de verano*  
Se utilizan fondos del gobierno federal para ampliar las oportunidades de aprendizaje, ofreciendo a los alumnos de Leupp un curso intensivo de cinco semanas en verano. A los estudiantes de la comunidad que cursan el ciclo superior de la enseñanza media, se les imparten clases gratuitas para la obtención de asignaturas de su nivel.

Además de estos componentes, la escuela ha adoptado las siguientes iniciativas para mejorar el nivel de lectura de los alumnos:

- *Tiempo de lectura en silencio*  
La totalidad de los alumnos y del personal de la escuela leen en silencio durante los quince primeros minutos de cada jornada lectiva.
- *Programa “Leer en toda la reserva”*  
Los alumnos y las clases reciben premios por el número de libros leídos en casa.
- *Libros en casa*  
Esta iniciativa tiene por objetivo lograr que todos los alumnos de Leupp puedan tener diez nuevos libros cada año para leerlos en casa.
- *Horarios ampliados de biblioteca*  
La escuela de Leupp está negociando un acuerdo con el condado de Coconino para ampliar las colecciones de libros y los horarios de la biblioteca escolar a fin de satisfacer las necesidades de sus alumnos y las de la comunidad vecina.

En el otoño de 1997 se creó un comité integrado por docentes y personal de la escuela, así como por padres de alumnos y miembros de la comunidad de Leupp, con vistas a estudiar y elaborar un proyecto básico de enseñanza de la lengua autóctona. La mayoría de los miembros de ese comité convinieron en que, en vez de limitarse a enseñar el navajo a los alumnos, era preferible impartirles instrucción en este idioma. Sin embargo, la

Lengua(s) de  
enseñanza

cantidad de tiempo que debía dedicarse a esa instrucción suscitó una larga y animada discusión, al final de la cual, el comité llegó al siguiente compromiso: las materias de estudio se impartirían en navajo por lo menos durante la mitad del tiempo lectivo cotidiano.

Como un objetivo importante del proyecto es que todos los estudiantes logren dominar la expresión oral, la lectura y la escritura en navajo e inglés a la vez, las asignaturas de lengua y literatura se imparten en ambos idiomas. Otras disciplinas se enseñan en inglés o en navajo, o en ambas lenguas. Por ejemplo, los estudios sociales y las ciencias naturales se enseñan en navajo con más facilidad que asignaturas como la tecnología y las matemáticas, ya que éstas exigen la utilización de una terminología contemporánea.

En el jardín de infancia, un 90% de la enseñanza se imparte en navajo. En el primer grado de primaria, el navajo y el inglés se utilizan por partes iguales. La meta es mantener ese equilibrio en los grados subsiguientes. Sin embargo, actualmente el navajo se enseña sólo una hora al día en el segundo, tercer y cuarto grados. Esto se debe principalmente a dos motivos:

1. Cuando el programa de inmersión se extendió a los grados superiores, los docentes de éstos no hablaban navajo. La educación en navajo tuvo que impartirla un maestro adjunto y, como consecuencia, la lengua indígena quedó en una posición subordinada.
2. La presión del estado de Arizona y de los demás estados federados para imponer normas más exigentes en los exámenes normalizados (que deben efectuarse por escrito, en inglés).

En la actualidad, pues, el proyecto ofrece una enseñanza de inmersión inicial en el jardín de infancia y en el primer grado de primaria, y un enriquecimiento de los conocimientos en navajo a partir del segundo grado.

El currículo de inmersión en navajo supone que las materias se enseñan en un principio desde la perspectiva cultural indígena. Los alumnos del programa de inmersión aprenden las fórmulas de respeto ancestrales, por ejemplo cómo entrar en el *hogan* (hogar tradicional) y cómo saludar. Las demás formalidades y rituales de la cultura navajo se enseñan posteriormente en un contexto más amplio.

En la asignatura dedicada a las plantas (*Nanise'*), los alumnos aprenden la importancia que tiene el maíz para los navajos, así como los usos tradicionales de las plantas en la alimentación, el teñido de textiles, las artes, la fabricación de herramientas, la medicina y las ceremonias. En educación física, los alumnos participan en la tradicional carrera hacia el oriente para saludar al amanecer (*Naa' azdits ood*), mientras que en las lecciones sobre astronomía se les inicia a la concepción de las constelaciones y las creencias sobre el cielo de los navajos, así como a la visión occidental de la astronomía.

Un aspecto fundamental de la cultura navajo es el concepto de *hózhó*, es decir el mantenimiento de una vida de “paz, belleza y armonía”, que constituye el tema unificador del currículo de inmersión en navajo. Todos los objetivos y actividades están orientados hacia el desarrollo intelectual, físico, espiritual y social de los estudiantes, a fin de que “avancen por el sendero de la belleza”. Además, las divisiones y subdivisiones del currículo se han estructurado en torno al número cuatro, cifra sagrada de los navajos.

Las materias de estudio se organizan en torno a cuatro temas generales, que representan las cuatro montañas sagradas de los navajos y sus correspondientes puntos cardinales: 1) *Salud – Este* (Montaña Blanca); 2) *Entes vivos – Sur* (Monte Taylor); 3) *Familia y comunidad – Oeste* (Picos de San Francisco); 4) *Tierra y cielo – Norte* (Pico Hesperus). Está previsto que la presentación de cada tema general dure unas nueve semanas.

Cada tema general se subdivide en cuatro unida-

des temáticas y cada una de éstas comprende una finalidad, una serie de objetivos, un vocabulario clave y un conjunto de actividades. Los objetivos guardan relación con las normas educativas del estado de Arizona, y las actividades propuestas con los objetivos.

A continuación se presenta a título de ejemplo una de las cuatro unidades del tema general *Familia y Comunidad*:

- Tema general: *Familia y Comunidad*. Desarrollar el conocimiento de sí mismo y perpetuar la lengua, la cultura y las tradiciones de los navajos relacionadas con la familia, los amigos y la comunidad.
- Unidad temática: Yo (*Shí*).
- Finalidad: Desarrollar el conocimiento de sí mismo.
- Objetivos: Los estudiantes tendrán que:
  1. Demostrar respeto para con ellos mismos, sus compañeros de clase y las demás personas.
  2. Identificar quiénes son a través de sus dos afiliaciones de clan (materna y paterna).
  3. Identificar los valores de la cultura diné.
  4. Identificar las partes de una “tabla-cuna” y explicar su finalidad.
  5. Identificar los cinco sentidos.
  6. Identificar la ubicación de su hogar.

Actividades propuestas (relacionadas con los objetivos):

- Cumplir con sus obligaciones de alumno (objetivos 1 y 3).
- Elaborar esquemas de clan y presentarse uno mismo (objetivos 1, 2, 3 y 6).
- Fabricar un modelo de “tabla-cuna” (objetivos 3 y 4).
- Dibujar un autorretrato, nombrando las partes del cuerpo (objetivos 1 y 5).
- Cantar *Shí Naashá* (objetivos 1 y 3).

- Preparar relatos escritos sobre el tema “Yo” (objetivos 1, 2, 3, 5 y 6).
- Discutir y expresar gráficamente lo que me gusta y lo que no me gusta (objetivos 1 y 5).

Las materias de estudio se enseñan de forma integrada. Por ejemplo, la actividad propuesta *Visitar “hogans” de la localidad y hacer croquis de sus distintos tipos en un cuaderno de dibujo*, integra cuatro áreas temáticas previstas en normas educativas del estado o del distrito:

1. Norma 2 del estado sobre lengua: comunicar por medio del dibujo, la palabra o la escritura.
2. Norma 10 del distrito sobre ciencias sociales: identificar el hogar, la vecindad y la escuela.
3. Norma 2 del estado sobre matemáticas: acopiar, clasificar y presentar datos sencillos.
4. Norma 1 del estado sobre artes visuales: los alumnos conocen y aplican disciplinas, técnicas y procesos artísticos para comunicar por medio de trabajos originales o interpretativos.

Los recursos financieros suministrados por el gobierno federal se utilizaron para pagar los derechos de matrícula del personal y los docentes inscritos en cursos prácticos de enseñanza superior, con vistas a obtener diplomas estatales de enseñanza del inglés como segundo idioma o de enseñanza bilingüe. La escuela de Leupp cuenta con seis docentes auxiliares bilingües y tres profesores titulados en navajo (uno en el jardín de infancia y otros dos en primaria, en el primer y segundo grado respectivamente). El objetivo a largo plazo es emplear más profesores que hablen navajo para que apliquen el proyecto de inmersión en navajo en los grados superiores.

#### Docentes/Formación

Los profesores y el personal asistieron a cursos prácticos de enseñanza superior que totalizaron un total de 518 horas/crédito, lo que equivale a un promedio anual de 173 horas/crédito. El proyecto ofrece amplias oportunidades en materia de formación profesional, que

comprenden el pago de libros y derechos de matrícula para cursos prácticos de enseñanza superior, talleres culturales y conferencias. Por ejemplo, durante el primer año del proyecto, los sesenta y dos miembros del cuerpo docente y del personal de Leupp, trece personas del Colegio Sinagua, cinco administradores del distrito y un miembro del consejo de escuela participaron en una serie de talleres destinados a sensibilizar a la cultura del pueblo navajo, que tuvieron lugar en la Universidad de Hooghan.

**Materiales y actividades** En el otoño de 1999, se presentó una propuesta para crear un centro cultural navajo en los terrenos de la Escuela Pública de Leupp. Esa entidad estaba llamada a servir de:

- Centro y laboratorio de aprendizaje para los alumnos.
- Centro de aprendizaje comunitario.
- Centro de recursos generales.
- Centro artístico y cultural.

Se preveía que el centro cultural contase con un *hogan* de unos 60 metros cuadrados, una cabaña tradicional para resguardarse del sol, un local de exudación para hombres y otro para mujeres, un huerto y un aprisco. Además permitiría la realización de una serie de actividades, por ejemplo:

- Impartir cursos sobre la lengua y cultura de los navajos.
- Crear un Museo Cultural e Histórico de Leupp y de la Reserva de los Navajos, diseñado y realizado por los alumnos de la escuela.
- Celebrar reuniones y talleres comunitarios.
- Realizar proyectos temáticos y académicos integrados.
- Exponer trabajos escolares, objetos artísticos y artesanales, etc.

- Organizar funciones de narración de cuentos.
- Ejecutar danzas tradicionales.
- Efectuar visitas guiadas por estudiantes de Leupp,
- Representar espectáculos para alumnos de otras escuelas y distritos.

Los esfuerzos de la escuela se orientan hacia un método diferente de enseñanza, que vincula la cultura tradicional de los navajos con los conocimientos y prácticas contemporáneos. Un ejemplo de ese vínculo es el proyecto de producción de un CD-ROM cultural, para cuya realización los alumnos interrogaron a los ancianos sobre la historia de sus vidas, grabaron en video a tejedoras y artesanos tradicionales trabajando, y documentaron diversas tradiciones culturales. Toda esta información se presentó en un CD-ROM en navajo con una voz en *off* que daba explicaciones en inglés. Los alumnos utilizaron así la tecnología moderna y trabajaron en colaboración con sus mayores para preservar la historia, la lengua y la cultura de su pueblo.

En la primavera de 2001, la primera cohorte inicial de alumnos se presentó al examen nacional Stanford-9ª Serie (SAT-9) para alumnos de segundo grado. Se examinaron veintitrés alumnos: diecisiete poseían un nivel de dominio limitado del inglés (LEP = *Limited English Proficient*) y seis un nivel superior (No-LEP = *No Limited English Proficient*). Aunque el tamaño de la muestra era reducido, los resultados fueron muy alentadores.

#### Resultados

En efecto, los alumnos LEP del programa de inmersión en lengua navajo obtuvieron puntuaciones superiores al promedio conseguido por los alumnos No-LEP del distrito, superándoles en 4 Unidades Equivalentes de la curva normal (NCEs = *Normal Curve equivalent Units*) en lectura, en 7,8 NCEs en matemáticas y en 6,3 NCEs en lengua.

Asimismo, los alumnos de segundo grado del grupo de inmersión en navajo también obtuvieron en lectura, matemáticas y lengua, mejores puntuaciones

que las conseguidas el año anterior (1999-2000) por sus compañeros de segundo grado de Leupp pertenecientes al grupo que efectuó casi toda su instrucción en inglés.

Los alumnos No-LEP de segundo grado que habían recibido casi toda su instrucción en inglés obtuvieron una puntuación de 54,0 NCEs en lectura, de 62,0 NCEs en matemáticas y de 44,0 NCEs en lengua, mientras que las puntuaciones de los alumnos LEP de ese mismo programa más centrado en el inglés fueron de 23,3, 33,8, y 15,4 NCEs en lectura, matemáticas y lengua, respectivamente. Los estudiantes No-LEP del programa de inmersión en navajo tuvieron mejores resultados que sus predecesores No-LEP del programa más centrado en el inglés, superándoles en 18,9 y 8 NCEs en las tres materias mencionadas, respectivamente, mientras que los estudiantes LEP del programa en navajo rebasaron con creces a los LEP del programa impartido preferentemente en inglés, sacándoles la asombrosa ventaja de 33,1, 32,9 y 29,4 NCEs en esas mismas disciplinas.

Aunque un solo examen SAT-9 no es suficiente para validar o invalidar un programa educativo, los datos precedentes deberían contribuir a disipar cualquier duda acerca de los posibles efectos negativos que los programas de inmersión en lenguas autóctonas podrían tener en el dominio del inglés por parte de los alumnos indígenas, ya sean LEP o No-LEP. De hecho, todos los datos que poseemos hasta ahora indican que el programa de inmersión en navajo acelera el dominio del inglés y el aprovechamiento escolar.

Por último, cabe señalar que la colaboración entre el personal y la comunidad de Leupp ha conseguido que la cultura del pueblo navajo esté presente en todo el espacio de la escuela. Concretamente, se han edificado locales para el rito ancestral de la exudación y los propios alumnos han construido –en el contexto de las actividades de una unidad temática– una cabaña típica para resguardarse del sol que se utiliza para reuniones escolares y comunitarias tradicionales. En enero de

2002, se inauguró oficialmente un *hogan* destinado a servir de centro cultural de la escuela y lugar de reunión.

#### *Carencia de profesores titulados en navajo*

En el pasado, los docentes auxiliares bilingües impartían instrucción en navajo una parte del día como actividad educativa complementaria. El resultado fue que se transmitió a los estudiantes un mensaje erróneo: el navajo era un idioma de segunda fila y un complemento al que se le dedicaba el tiempo sobrante. Por ello, la escuela se ha comprometido a que en cada clase de inmersión haya un profesor titulado en navajo que trabaja en cooperación con los docentes auxiliares que hablan navajo. Entre tanto, la escasez de profesores de navajo se puede paliar mediante una programación inventiva, por ejemplo con clases integradas por alumnos de varias edades en las que enseñan dos docentes, uno que habla navajo y otro no. El primero se encarga de la instrucción en la lengua indígena y el segundo de la enseñanza en inglés.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

#### *Carencia de materiales en idioma navajo*

La carencia de materiales en la lengua autóctona, especialmente en los grados superiores, sigue planteando un grave problema. El mercado de material pedagógico en navajo es muy reducido y por eso no es atractivo para las empresas editoriales importantes. Esto obliga a la escuela de Leupp, así como a otros centros educativos navajos de la reserva, a elaborar trabajosamente sus propios materiales, apoyándose en los centros de elaboración de currículos en navajo que han sobrevivido a los recortes de fondos públicos efectuados en el decenio de 1980.

#### *Carencia de materiales de prueba en navajo*

Los instrumentos para evaluar los conocimientos lingüísticos, así como los adquiridos en otras disciplinas mediante la instrucción en navajo, son tan escasos como el material pedagógico en lengua indígena. La escuela de Leupp tiene que encargarse de su elaboración o

tomarlos prestados y adaptarlos sobre la marcha. Estos instrumentos no están homologados ni normalizados y, por consiguiente, se corre el riesgo de que sean subjetivos y excluyentes.

#### *Carencia de participación comunitaria*

En todo el mundo, los proyectos que han logrado revitalizar las lenguas tienen una característica común: el alto nivel de participación de las comunidades y el hecho de que éstas hayan hecho suyas las escuelas. En Leupp todavía no se ha conseguido esto. Quizás tengamos que superar antes una rémora del pasado. En su condición de “supervivientes” de los antiguos internados de la Oficina de Asuntos Indígenas, muchos padres de alumnos de Leupp siguen considerando la escuela como una institución cerrada. La escuela pretende cambiar esta percepción incrementando la presencia de la lengua y cultura del pueblo navajo en los planes de estudios, creando el centro cultural y redoblando esfuerzos para que los padres y dirigentes comunitarios no sólo vengan a sus aulas en calidad de consultores, participantes voluntarios y mentores, sino también formen parte de los comités de elaboración del currículo y de los consejos de padres de alumnos.

#### *Una casa dividida*

Cuando se presentó por primera vez al personal de Leupp la idea de aplicar un programa bilingüe, un tercio de los docentes y del personal se manifestaron a favor, otro tercio se opuso rotundamente y el último tercio se mostró vacilante. Se llevaron a cabo muchas reuniones y discusiones, y en algunas de ellas los ánimos se caldearon. Los que eran hostiles expresaron su sincera preocupación por un cambio semejante, alegando que los niños navajos debían mejorar su conocimiento del inglés si querían triunfar en la vida, sobre todo teniendo en cuenta que el examen oficial de graduación del estado de Arizona (AIMS) sólo se efectúa en inglés. Desde que se empezó a aplicar el programa, la mayoría de los

“indecisos” han ido engrosando las filas de los que están a favor, pero la oposición continúa, aunque de forma más sutil.

### *Escuela Puente de Hózhó*

A pesar de las dificultades con que se tropezó, los resultados del programa de inmersión en navajo aplicado en Leupp fueron tan prometedores que se decidió ofrecer también la oportunidad de aprender el navajo a los alumnos que residían en el distrito de Flagstaff, fuera de la reserva. Así, en el otoño del 2001 se creó la Escuela Puente de Hózhó (“belleza”, en navajo), basándose en la experiencia de Leupp e intentando ajustarse a un modelo de aprendizaje de inmersión más tradicional. La Escuela Puente de Hózhó es un centro docente específico que ofrece dos programas de enseñanza simultáneamente: uno bilingüe (español-inglés) y otro de inmersión en navajo. En el otoño de 2001 se impartió una instrucción de inmersión en tres clases del jardín de infancia, y en 2002 se amplió a todas las clases de éste y al primer grado de primaria.

En 2002, se dedicaba a la enseñanza en navajo el 90% del tiempo lectivo cotidiano en el jardín de infancia y el 80% en el primer grado de primaria. En 2003, el tiempo lectivo de instrucción en navajo para los alumnos de segundo grado representaba un 70%, y en 2004 será de un 60% para los de tercer grado. Para 2005, está previsto llegar con los alumnos de cuarto grado a un punto de equilibrio en el tiempo lectivo cotidiano, de manera que reciban 50% de la instrucción en navajo y 50% en la(s) otra(s) lengua(s). El propósito es ir extendiendo sucesivamente la enseñanza en navajo a un grado superior cada año hasta impartirla a todos los alumnos, desde el jardín de infancia hasta el grado 12.

La reacción de la comunidad ha superado con creces todas las previsiones. Los padres de familia llaman a la administración escolar para apuntar en la lista de espera a sus hijos, cuando acaban de cumplir un año de edad. En el caso de la Escuela Puente de Hózhó,

hemos tenido la oportunidad de crear la escuela y el programa pedagógico literalmente a partir de cero. De ahí que se haya podido contratar exclusivamente a personal que apoya el programa a fondo y con gran entusiasmo.

**Duración**

La propuesta de proyecto fue aprobada en 1997 y se otorgó una financiación por un periodo de cinco años. El programa de inmersión en navajo se inició efectivamente en el otoño de 1998 y su ejecución sigue en curso.

**Financiación/  
Presupuesto**

En la primavera de 1997, se presentó con éxito la candidatura para obtener una subvención de clase VII del Departamento de Educación del Gobierno de Estados Unidos por valor 1,5 millones de dólares, con vistas a elaborar un programa bilingüe navajo-inglés. En el otoño de 1999, se presentó una propuesta para crear un centro cultural navajo en los terrenos de la Escuela Pública de Leupp. El Distrito Escolar Unificado de Flagstaff asignó 30.000 dólares para la realización de este proyecto.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Escuela Pública de Leupp y Distrito Escolar Unificado de Flagstaff.

**Contacto**

Michael Fillerup, NAU, Flagstaff, Arizona,  
Estados Unidos de América  
Correo electrónico: mfilleru@flagstaff.apsc.k12.az.us

# 7. ESTADOS UNIDOS: PROGRAMA EDUCATIVO DE SUPERVIVENCIA CULTURAL

Sarah Chapple-Sokol y Kate McDermott

Currículo de estudios sociales y lengua inglesa para escolares de los grados 7 a 12.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

El programa educativo destinado a los escolares se imparte en centros docentes de la región oriental del estado de Massachusetts y su alcance se extiende a todo el nordeste de los Estados Unidos, por medio de la participación en la Conferencia Regional del Nordeste sobre Estudios Sociales. También tiene un alcance nacional gracias a los recursos relativos a planes de estudios que se hallan disponibles gratuitamente en línea.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Alumnos no indígenas del ámbito geográfico precisado *supra*, cuyos estudios se enriquecen gracias a visitas de intercambio cultural a alumnos y miembros de comunidades indígenas como los masais de Kenya, los yanomamis de Brasil o los adivasis de la India, y también gracias a una labor realizada con poblaciones indígenas en los Estados Unidos de América (haudenosaunis/iroqueses y nativos de Alaska y Hawai) o una participación en iniciativas dirigidas por éstas.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

**Descripción del programa o de la institución****Resumen**

Los currículos de estudios sociales vigentes en los Estados Unidos carecen de información sobre la historia y cultura de los pueblos indígenas. Los docentes y alumnos afiliados a Supervivencia Cultural han formulado frecuentemente observaciones sobre el hecho de que en los materiales de educación media y superior se excluye o subestima a los pueblos indígenas, pese a que la inmensa mayoría de las 5.000 culturas y lenguas existentes del mundo les pertenecen. El Programa Educativo de Supervivencia Cultural pretende subsanar esta laguna, suministrando materiales para currículos y poniendo a los estudiantes en contacto con iniciativas dirigidas por pueblos indígenas mediante un proyecto destinado a los escolares y la organización de talleres de formación para docentes.

Supervivencia Cultural tiene por objeto incorporar la historia, los puntos de vista y las experiencias de los pueblos indígenas a los currículos de estudios sociales y de inglés destinados a los estudiantes de los grados 7 a 12, a fin de ofrecerles una educación más holística, ponerles en contacto con la diversidad humana de nuestro planeta y fomentar en última instancia su maduración como ciudadanos del mundo. Estas tareas se ajustan a la misión que Supervivencia Cultural se ha asignado: promover los derechos, opiniones y visiones del mundo de los pueblos indígenas.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

Supervivencia Cultural se dedica a promover los derechos, opiniones y visiones del mundo de los pueblos indígenas.

La diversidad de las culturas del mundo se ve cada vez más amenazada a causa del recurso a la violencia, los reasentamientos forzosos y las presiones para lograr la asimilación. Esa diversidad cultural constituye una riqueza de la humanidad que la comunidad mundial debe respetar y promover no sólo por imperativos morales, sino por su propio interés.

Supervivencia Cultural concibe esta diversidad como una "etnósfera", es decir como la suma total de las

ideas, creencias, mitos e intuiciones que cobran existencia gracias a la imaginación humana. Lo trágico es que, al igual que la atmósfera se deteriora gravemente, la “etnósfera” también se está degradando a un ritmo mucho más acelerado todavía. Lo que amenaza a la “etnósfera” no es la evolución, sino el poder. Se están destruyendo culturas vivas y dinámicas por decisiones políticas y económicas adoptadas por entidades exógenas. El hecho de que esas destrucciones sean el resultado de opciones deliberadamente efectuadas por seres humanos es un fenómeno desalentador y emancipador a la vez. En efecto, si unas personas son causantes de la pérdida cultural, otras personas podemos ser los mediadores de la supervivencia cultural. (Wade Davis, miembro del Consejo de Supervivencia Cultural e investigador permanente de la National Geographic Society de los Estados Unidos.)

Lograr que se examinen los derechos, opiniones y visiones del mundo de los pueblos indígenas cuando se traten en las aulas temas relativos a la historia y la sociedad contemporáneas.

**Objetivos y enfoque**

## **Objetivos para el futuro**

El programa espera llegar a un mayor número de estudiantes al incrementar el alcance del programa destinado a las escuelas secundarias. Actualmente, se están elaborando planes para ofrecer más programas educativos a los alumnos, organizar más talleres para docentes e incrementar la disponibilidad y cantidad de carpetas de material para currículos. Supervivencia Cultural espera alcanzar estos objetivos por los siguientes medios: crear una base de datos en línea; establecer relaciones con más escuelas de distrito y docentes de Nueva Inglaterra; poner a más escuelas en contacto con iniciativas dirigidas por poblaciones indígenas a través de la Red de Acción Indígena; y llevar a los alumnos más destacados a la explotación agraria del programa SHARE,<sup>1</sup> ubicada

en el norte del estado de Nueva York, para que aprendan más sobre las poblaciones indígenas en compañía de los haudenosauinis (iroqueses).

#### **Participación**

En los últimos treinta años, Supervivencia Cultural ha creado una sólida red de instituciones asociadas y cuenta con más de tres mil miembros, que se han comprometido a actuar como una comunidad de individuos y organizaciones interesados por los derechos de las poblaciones indígenas.

Entre las instituciones asociadas, figuran las siguientes: la National Geographic Society de los Estados Unidos; Programa de Sanciones No Violentas; Supervivencia Cultural del Centro de Asuntos Internacionales de la Universidad de Harvard; y Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas.

### **Trabajo en cooperación**

Supervivencia Cultural coopera con los pueblos indígenas sobre todo en el área de la educación. Cuando se elabora un nuevo tema del programa destinado a las escuelas secundarias, se contrata a miembros de la comunidad indígena correspondiente en calidad de asesores con vistas a garantizar la exactitud de la visión de su cultura en el currículo, o en calidad de conferenciantes o moderadores de las sesiones de formación.

Poner a los alumnos en contacto con miembros de las comunidades indígenas permite cobrar conciencia de los problemas de éstas, y contribuye además a acabar con los estereotipos y a fomentar el aprecio por las diversas culturas en el seno de nuestras propias comunidades.

#### **Métodos aplicados**

Las carpetas de materiales para el currículo proporcionan a los docentes contenidos de calidad que pueden utilizar para preparar las lecciones y las actividades en clase. Todos esos materiales proponen actividades y metodologías encaminadas a incorporar la visión de los

pueblos indígenas al trabajo en las aulas, con una estructura flexible y práctica.

En el Programa Educativo de Supervivencia Cultural se trabaja con personas o entidades involucradas en iniciativas dirigidas por pueblos indígenas que existían antes de que el programa viese la luz del día. A los alumnos que adquieren conocimientos sobre las culturas autóctonas se les alienta a participar activamente en proyectos decididos por los propios grupos indígenas. Al tomar parte en la realización de ese tipo de proyectos y defenderlos, los alumnos aprecian los aspectos positivos de la vida de las poblaciones indígenas

Salvo algunas excepciones, el programa de enseñanza sólo se puede impartir en inglés. Por ejemplo, en la conferencia pronunciada por estudiantes yanomamis, éstos y el coordinador de educación de la Comisión Pro Yanomamis (CCPY) se dirigieron a los alumnos en portugués, y luego se efectuó una traducción al inglés. Los alumnos brasileños o portugueses pudieron comunicarse directamente con los conferenciantes sin traductor. Desdichadamente, no se dispone de la posibilidad de efectuar traducciones simultáneas.

**Lengua(s) de enseñanza**

## **Carpetas de materiales para el currículo**

Los materiales para el currículo son compilados y escritos por el personal de Supervivencia Cultural en colaboración con miembros de las comunidades indígenas. Esos materiales ofrecen recursos a los profesores para que guíen a sus alumnos por el dédalo complejo de los universos indígenas. Los currículos se han concebido para los estudiantes de los grados 7 a 12 y se ajustan a las normas nacionales y a las del estado de Massachusetts en materia de planes de estudio, o las complementan. Supervivencia Cultural se halla en excelentes condiciones para elaborar estos materiales gracias

**Plan de estudios/Materias**

a sus contactos permanentes con investigadores y grupos indígenas. Hasta la fecha, ha preparado dos carpetas: una sobre los masais de Kenya, y otra sobre los pueblos indígenas de los bosques húmedos.

Los materiales para el currículo sobre los pueblos indígenas se han concebido de manera flexible y pueden adaptarse a muchas disciplinas, aunque se vinculan sobre todo con los estudios sociales, la historia y la lengua y literatura de habla inglesa.

### **Talleres de formación de docentes**

#### **Docentes/Formación**

Desde 2001, Supervivencia Cultural viene organizando talleres de formación de docentes con vistas a ayudarles en sus proyectos de enseñanza sobre pueblos y culturas indígenas.

Esos talleres se celebran en función del número de docentes interesados y es la Conferencia Regional de Estudios Sociales del Noreste quien se encarga de organizarlos cada año.

En cada sesión de formación, se procura que miembros de las comunidades indígenas representantes de las culturas estudiadas participen en calidad de conferenciantes. Su presencia contribuye a facilitar la discusión, así como a despejar la gran diversidad de interrogantes planteados. Pero sobre todo tienen la posibilidad de hablar de sus culturas desde su propia perspectiva y transmitir sus conocimientos a los docentes, que a su vez los comunicarán a sus alumnos.

### **Programa educativo y conferencias destinadas a los escolares**

#### **Materiales y actividades**

El programa educativo y las conferencias destinadas a los escolares ofrecen a estudiantes y docentes la posibilidad de una toma de contacto activa con la problemática de las poblaciones indígenas mediante el conocimiento

de sus proyectos y gracias al currículo interactivo y las visitas de conferenciantes. El programa y las actividades para la realización de jornadas escolares temáticas se pueden modular en función de las necesidades e intereses de cada centro docente mediante una planificación propia, que resulta más flexible. Un nuevo programa, la Red de Acción Indígena, ofrece a los estudiantes la oportunidad de investigar la vida y cultura de los grupos indígenas mediante discusiones en línea con ellos.

El Programa Educativo de Supervivencia Cultural ha conseguido establecer con bastante éxito un contacto entre los estudiantes de secundaria de Massachusetts y algunos grupos indígenas, así como promover la sensibilización a la situación de estos últimos. Una conferencia impartida a los alumnos de escuelas secundarias de la región de Boston en 2002 sobre el tema “Los yanomamis: lograr la autonomía gracias a la educación” condujo a que se recaudara una suma de 3.500 dólares entre los estudiantes y diversos donantes, que se destinó al proyecto de informática aplicada para docentes y alumnos yanomamis. Gracias a este dinero, cinco comunidades yanomamis dispondrán de un ordenador, que funcionará en centros sanitarios equipados con sistemas de captación de energía solar. Los alumnos y personas que participaron en la colecta no sólo beneficiaron directamente a los yanomamis, sino que sentaron las bases para una interacción con los estudiantes de este pueblo indígena.

## Resultados

En una conferencia que tuvo lugar el 4 de noviembre de 2002, los estudiantes de Massachusetts tuvieron la oportunidad de entrevistar a tres destacados docentes yanomamis para conocer su cultura. Después de haberse informado de los extraordinarios programas realizados por los yanomamis con vistas a asegurar su supervivencia cultural, la mayoría de los estudiantes decidió participar en una campaña de recaudación de fondos para el proyecto de educación de la CCPY.

Por otra parte, en el contexto del programa escolar

relativo a los masais que tuvo lugar en la primavera de 2003, los alumnos de la escuela del ciclo superior de secundaria Martha's Vineyard de Massachusetts donaron más de 1.500 libros de texto, enciclopedias, novelas y cuadernos de ejercicios para la Escuela Masai de Descubrimiento de la Educación de Narok (Kenya).

Estos proyectos dirigidos por los alumnos constituyen la médula misma de la misión de Supervivencia Cultural y son un exponente de la capacidad de los estudiantes para asimilar el mensaje de su programa educativo y ponerlo en práctica.

<b>Lecciones aprendidas: puntos fuertes y débiles</b>	El Programa Educativo de Supervivencia Cultural ha llegado a concretarse después de muchos esfuerzos. Durante cierto tiempo, el programa encarnó las ideas del director de turno modificando su orientación, en vez de ir cobrando envergadura, cada vez que cambiaba de manos. Por ello y a pesar del tiempo y trabajo considerables que se le dedicaron en el pasado, el programa sólo se ha estructurado recientemente con una óptica de crecimiento a fin de que la labor actual, cimentada en los esfuerzos anteriores, le permita cobrar arraigo y extender su alcance.
<b>Duración</b>	El programa comenzó en 1995 y sigue funcionando desde entonces.
<b>Financiación/ Presupuesto</b>	Cada año, Supervivencia Cultural dedica a su Programa Educativo una suma de 71.000 dólares que se financia con donaciones espontáneas de los miembros de la organización y algunos subvenciones de escasa cuantía. La Fundación Josephine Bay Paul y C. Michael Paul donó generosamente 20.000 dólares anuales durante un cuatrienio sin interrupción.
<b>Organización responsable</b>	Supervivencia Cultural.
<b>Contactos</b>	Lisa Matthews Cultural Survival Education Programme

215 Prospect St.  
Cambridge, MA 02139,  
Estados Unidos de América  
Teléfono: + 1- 617-441-5413  
Correo electrónico: [lmattews@cs.org](mailto:lmattews@cs.org)  
Sitio Internet: [www.cs.org](http://www.cs.org)

## NOTA

1. SHARE (compartir, en inglés) es la sigla de Strengthening Haudenosaunee American Relations through Education (Fortalecer las relaciones entre haudenosaunis y estadounidenses mediante la educación).

# 8. GUATEMALA: PROYECTO MOVILIZADOR DE APOYO A LA EDUCACIÓN MAYA

Katherine Grigsby

<b>Tipo de programa y nivel de enseñanza</b>	Educación maya bilingüe e intercultural del nivel de educación básica o primaria.
<b>Ámbito geográfico y administrativo</b>	Programa realizado en 48 unidades locales de educación maya (ULEM), <sup>1</sup> distribuidas en ocho regiones lingüísticas maya de Guatemala: Mam, K'iche', Kaqchikel, Tz'utujil, Achi, Q'eqchi, Awakateko y zona multilingüe.
<b>Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)</b>	10.383 estudiantes, de los cuales 5.472 son niños (52.7 %) y 4.911 niñas (47.3 %).
<b>Descripción del programa o de la institución</b>	El Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PROMEM) surgió en un contexto nacional caracterizado por el resurgimiento del movimiento maya en el proceso de democratización y pacificación sancionado por los Acuerdos de Paz firmados en 1996. En ese contexto, se produjeron acontecimientos de gran importancia en la vida nacional, tales como la formación de la Comisión Paritaria de Reforma Educativa, la celebración de los tres primeros Congresos de Educación Maya y la creación del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), de la Academia de Idiomas Mayas y de la
<b>Resumen</b>	

Dirección General de Educación Bilingüe e Intercultural (DIGEBI).

Guatemala es un país de gran diversidad étnica, geográfica, económica, social, cultural y lingüística. Su población se acerca a los 11 millones de habitantes y es predominantemente rural (65 %). Un 60 % es de origen maya, se concentra sobre todo en las áreas rurales y está organizada en 21 comunidades lingüísticas repartidas en diferentes regiones del país. La pobreza extrema está muy extendida en las áreas rurales y afecta a un 55 % de la población, en particular a la de origen maya. La posición sociocultural de los mayas en la sociedad se caracteriza por la marginación estructural y la exclusión de los servicios básicos. Una amplia mayoría de la población maya no tiene acceso a la educación. De los 2.322.062 estudiantes inscritos en el sistema educativo, 806.695 son mayas y sólo 24 % de ellos asisten a las escuelas de educación bilingüe intercultural. Asimismo, de los 78.272 maestros existentes a nivel nacional, sólo 18.072 son mayas, y únicamente 5.976 (33 %) han sido formados como maestros de educación bilingüe e intercultural.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

La escasa cobertura y la poca eficiencia del sistema no sólo se deben al acceso limitado a los servicios educativos, sino también al sistema educativo monolingüe y monocultural impuesto históricamente por la elite mestiza o ladina, que ha utilizado la educación como un instrumento de asimilación de la población maya a la denominada cultura y sociedad occidental moderna. Las diversas expresiones de la cultura y de la lengua maya se han considerado obstáculos para el desarrollo y han sido objeto de diversos intentos de eliminación por medio de la discriminación y el racismo.

Durante los años de ejecución del proyecto, en Guatemala se han observado importantes avances en el establecimiento de una política de educación intercultural para todos los niños y niñas del país, así como en la generalización de la educación bilingüe intercultural

para los pueblos indígenas. El proyecto responde a la decisión de la UNESCO y los Países Bajos de respaldar los procesos de democratización del país, la reforma del sector de la educación y, en particular, la formulación y desarrollo de un concepto de educación maya bilingüe e intercultural en respuesta a las demandas planteadas por el movimiento maya, y con el apoyo del Ministerio de Educación.

#### Objetivos y enfoque

La visión del PROMEM se basa en el reconocimiento de las culturas de los pueblos indígenas como fundamento de la identidad nacional y la educación guatemaltecas. Una de sus metas principales es promover la participación de la población maya en la construcción de una nación guatemalteca plurilingüe, multicultural y multiétnica.

Los objetivos del PROMEM son:

- El desarrollo de la educación maya bilingüe e intercultural.
- El apoyo a la reforma educativa y al fortalecimiento de las capacidades nacionales, así como la incidencia en estos dos elementos.
- La formulación de una propuesta de educación maya bilingüe e intercultural sustentada en las mejores prácticas educativas de las ULEM.
- La formación y capacitación de docentes mayas para el desarrollo y la puesta en marcha de la educación maya bilingüe e intercultural.

Entre sus componentes principales cabe destacar:

- Las prácticas educativas de educación maya bilingüe e intercultural desarrolladas en las ULEM.
- La elaboración de una propuesta sobre la incorporación de la cultura y lengua maya al currículo nacional.
- La formación y profesionalización de docentes en educación maya bilingüe e intercultural.

- La investigación aplicada sobre la cultura y lengua mayas.
- La sistematización de las mejores prácticas de educación maya bilingüe e intercultural.
- La producción editorial y audiovisual.
- La creación y desarrollo de un centro de documentación.

El Proyecto ha elaborado las siguientes estrategias:

- Énfasis en la calidad de las intervenciones y sus resultados.
- Desarrollo de la trilogía práctica-teoría-práctica, en la que los puntos de partida y llegada de las intervenciones se basan en la comunidad, apoyados por la sistematización teórica.
- Apertura de espacios de debate para fortalecer la formulación de propuestas con miras a que repercutan en los procesos educativos.
- Establecimiento de alianzas con diferentes actores clave de la sociedad civil en todos los niveles.
- Innovación en los procesos de intervención y en las teorías y prácticas educativas.
- Participación de los padres de familia, maestros, líderes comunitarios y autoridades en los procesos educativos.
- Intercambio de experiencias innovadoras y mejores prácticas educativas con otras escuelas.
- Divulgación de los avances y resultados.

Se llevó a cabo un diagnóstico participativo en cada una de las regiones lingüísticas donde se iba a aplicar el proyecto, con el propósito de:

#### Participación

- Obtener los conocimientos necesarios sobre la realidad socioeconómica, cultural y educativa de las comunidades;
- Identificar las necesidades e intereses educativos de las comunidades; y

- Apoyar a los maestros, padres de familia, miembros y líderes de la comunidad, así como a las autoridades locales de educación, en la formulación de sus proyectos educativos.

A lo largo de la ejecución del proyecto se ha puesto el acento en la creación de alianzas amplias y dinámicas tanto en el nivel central del sistema educativo como en las escuelas. Asimismo, se ha dado prioridad a la participación del personal educativo y de la comunidad en la planificación, administración y ejecución de los diferentes componentes del proyecto.

Con el propósito de apoyar al movimiento maya local, se ha elaborado un enfoque de gestión comunitaria que promueve la participación activa de los padres de familia, mujeres, autoridades, líderes locales, organizaciones y programas, generando de esta manera una sinergia de esfuerzos en el ámbito local.

La responsabilidad de la movilización de esfuerzos, iniciativas y recursos a nivel local incumbe a un grupo de animadores contratados por el PROMEM, que han sido previamente seleccionados por las diferentes comunidades lingüísticas en las que funciona el proyecto.

Los animadores facilitan la coordinación, cooperación y entendimiento mutuo con las autoridades, instituciones, organizaciones, programas y proyectos. Al mismo tiempo, acompañan y ofrecen apoyo técnico a las ULEM, colaboran con las organizaciones locales en actividades de capacitación, gestión y trabajo, y realizan diversas acciones en el terreno mediante un trabajo en red.

### **El aprendizaje cultural y lingüísticamente pertinente**

#### **Métodos aplicados**

En respuesta a la diversidad lingüística y cultural de Guatemala, así como a la discriminación y exclusión en

la educación con las que históricamente ha tenido que enfrentarse la población maya, el proyecto ha dado prioridad a la recuperación, valorización, fortalecimiento y promoción de la identidad cultural de la comunidad como núcleo central de los procesos educativos y de la interacción con otras comunidades. En este contexto, los idiomas indígenas, la visión del universo, la creación artística, los valores, las tradiciones, los principios filosóficos, las formas de organización social y la espiritualidad de la población maya se conciben como elementos vitales del proceso de aprendizaje. Esto ha sido esencial para el desarrollo de la identidad y autoestima de los niños y niñas mayas, logrando que aborden el aprendizaje con orgullo y entusiasmo.

### **Construir relaciones interculturales y aprender a vivir juntos**

En una nación multicultural como Guatemala, el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística por todos los sectores de la sociedad representan una importante contribución a la convivencia intercultural en un marco de unidad nacional.

El desarrollo de relaciones interculturales y el aprendizaje de la convivencia en una sociedad culturalmente diversa constituyen uno de los desafíos fundamentales del proceso educativo en las ULEM, lo que supone:

- El reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica;
- La afirmación y valorización de la cultura y la lengua de los demás;
- La valorización y el respeto de la identidad de cada miembro de una comunidad determinada;
- El desarrollo de una sociedad intercultural por medio de la educación, basada en cuatro compo-

nentes principales: el desarrollo integral del ser humano; la vida en democracia y en una cultura de paz; la unidad en la diversidad; y un desarrollo sostenible e integrador.

Uno de los propósitos del proceso educativo en las ULEM es hacer que los niños y las niñas sean conscientes de que:

- Existe una interacción entre las distintas culturas.
- Todas las culturas son creativas, constituyen expresiones genuinas de la humanidad y representan complejas y valiosas premisas de conductas y formas de significación e interpretación de la realidad social y natural.
- La interculturalidad no sólo considera las diferencias entre las personas y las culturas, sino también las similitudes entre ellas, sus vínculos comunes, sus valores compartidos, las normas de convivencia legitimadas y aceptadas y sus intereses comunes en relación con el desarrollo local y la identidad nacional.
- Se debe reconocer al “otro” tal y como es, con sus códigos, capacidades, costumbres y valores.

### **Realidades diversas, estrategias diferenciadas**

Teniendo en cuenta los antecedentes y las experiencias diversas de las ULEM, éstas se organizaron en función de sus diferentes niveles de avance con respecto a la educación maya bilingüe e intercultural, de conformidad con la siguiente categorización basada en la visión del universo y la espiritualidad mayas:

- a) ULEM *Ch'umil* (Estrella, luz orientadora)
- b) ULEM *Jotay* (Retoño, en desarrollo)
- c) ULEM *Tikobal* (Recién nacido, prometedor)

Esta clasificación permitió la elaboración de estrategias diferenciadas de capacitación, apoyo metodológico y pedagógico, seguimiento y evaluación, según las necesidades específicas de las ULEM.

Las ULEM están situadas en regiones del país donde coexisten los idiomas maya y español. Los niños hablan el idioma indígena de sus comunidades y el español como idioma oficial. Sus abuelos y los miembros de mayor edad de sus comunidades sólo hablan el idioma maya, mientras que sus padres, más jóvenes, son bilingües (maya-español). La mayoría de las escuelas oficiales de las comunidades enseñan el idioma maya durante los dos primeros años de la escuela primaria, como estrategia de transición lingüística hacia el idioma español oficial. Aunque la mayoría de los maestros son bilingües (maya-español), a partir del tercer grado emplean el idioma maya para la comunicación coloquial en el aula, obviando su utilización como idioma de instrucción.

Lengua(s) de enseñanza

El aprendizaje y enseñanza del idioma maya de la comunidad y del español fue producto de un consenso con los padres de familia y los miembros de la comunidad. Por eso, ambas lenguas son idiomas de instrucción en las ULEM.

### **Los criterios “no negociables” o esenciales de la educación maya bilingüe y la educación intercultural**

El proyecto ha desarrollado una propuesta educativa en función del rescate y la revivificación de la cultura maya. En ese sentido, se han tomado como puntos de partida la cultura y los valores ancestrales, así como la cultura existente en las diferentes regiones de Guatemala, con lo cual se asegura la pertinencia, así como una mayor identificación y compromiso por parte de la comunidad. Asimismo, la recuperación cultural basada en la realidad y las prácticas educativas desarrolladas por las ULEM

Plan de estudios/Materias

han servido de base para la construcción teórica y la elaboración de contenidos que deben incorporarse al currículo.

Éstas han sido expresadas en los criterios “no negociables” –es decir, los elementos esenciales de la educación maya bilingüe e intercultural–, que son los siguientes:

- Aprendizaje y uso de dos idiomas: el idioma materno y el idioma predominante.
- Aprendizaje de dos sistemas matemáticos: el vigesimal maya y el decimal occidental.
- Aprendizaje y vivencia de un sistema complementario de valores: los valores mayas y los valores universales.
- Aprendizaje de las expresiones artísticas mayas y de las distintas culturas del país y del mundo.
- Identificación, análisis, clasificación e interpretación del mundo, basándose en la cultura indígena maya y el conocimiento universalmente acumulado por la humanidad.

El currículo y las prácticas pedagógicas:

- Se basan en un nuevo significado del “contenido”, entendido como aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes y valores característicos de la cultura a la que pertenecen los niños.
- Hacen de la trilogía “estudiante-aprendizaje-maestro” un elemento central del currículo.
- Hacen hincapié en el aprendizaje significativo según la teoría del aprendizaje constructivista, es decir, la construcción de conocimientos significativos como eje central del proceso de aprendizaje y enseñanza, por medio del cual los alumnos aprenden conceptos, procedimientos, actitudes y valores cuando les pueden atribuir un significado.
- Toman en cuenta que la atribución de un significado al aprendizaje depende de la capacidad de

los niños para establecer relaciones sustantivas entre lo que es nuevo y lo que ya saben –es decir, entre el conocimiento nuevo y el anterior–, un proceso en el que la cultura y la lengua maternas desempeñan un papel determinante. El logro de este propósito es mediado por la interacción del niño o la niña con su cultura: conceptos, explicaciones, razonamientos, idioma, ideología, costumbres, valores, creencias, sentimientos, intereses, actitudes, normas y familia, así como la organización económica y social en la que vive.

- Suponen que la relación entre la metodología de la enseñanza (el maestro) y los resultados del aprendizaje (el alumno) sea mediada por el grado de prioridad de los procesos de construcción del conocimiento por parte de los niños.
- Se basan en la articulación “cultura-aprendizaje-educación-escuela”, mediante la cual cualquier elemento de la cultura de un grupo social determinado que éste considera debe ser asumido por sus miembros puede convertirse en el contenido de la enseñanza.
- Consideran que las áreas del conocimiento relacionadas con el idioma, las matemáticas, los valores y el arte mayas son el fundamento del conocimiento de la cultura maya, y les asignan el lugar que les corresponde en el currículo, es decir, el de contenidos de aprendizaje y de enseñanza adecuados en el sistema educativo nacional.
- Están orientados al desarrollo de competencias, entendidas como las capacidades complejas –con diversos grados de integración– que se manifiestan en las diferentes dimensiones de la vida humana. Las competencias expresan los diversos grados de desarrollo personal y participación activa de los seres humanos en los procesos sociales y constituyen una síntesis de las experiencias que han construido durante sus vidas.

**Docentes/Formación**

Ningún proceso de cambio se puede producir sin la participación comprometida de maestros bien capacitados. Esto se aplica de manera especial a la educación maya bilingüe e intercultural, debido a los siguientes factores: el insuficiente número de maestros mayas; la pérdida de la lengua materna por parte de los maestros mayas; el reducido número de maestros mayas que dominan la escritura de su lengua materna; y las escasas opciones de formación en educación bilingüe e intercultural que ofrece el Estado.

Por consiguiente, el proyecto comprende cuatro programas:

1. La capacitación en servicio de los maestros de las ULEM.
2. La capacitación de los animadores de educación maya bilingüe e intercultural.
3. El programa académico de especialización en educación maya y currículo.
4. El programa académico de licenciatura en educación bilingüe intercultural.

La capacitación en servicio de los maestros y animadores ha representado un esfuerzo importante que ha sido sumamente apreciado por los directores y maestros de las ULEM. Las repercusiones en el proceso de aprendizaje son significativas, sobre todo con respecto a los cinco criterios “no negociables” o esenciales de la educación maya bilingüe e intercultural, la pertinencia cultural y lingüística del aprendizaje, el uso de metodologías activas y participativas, y el trabajo cooperativo.

El programa de especialización en educación maya y currículo tiene como propósito proporcionar a los maestros las competencias y conocimientos exigidos en una situación de aprendizaje bilingüe e intercultural. Una de sus características principales es que su contenido está estructurado en torno a temas que los maestros –basándose en su propia experiencia pedagógica– consideran fundamentales. Asimismo, el programa hace

hincapié en la investigación aplicada y la sistematización. Los maestros que participan en él se sienten satisfechos con los resultados y están muy motivados para continuar estudios que les permitan alcanzar un título universitario.

El programa de licenciatura en educación bilingüe intercultural está destinado a los profesores de las escuelas normales. Es un modelo interesante cuyo propósito es proporcionar a los profesores los conocimientos y competencias que necesitan para ser formadores de maestros de educación básica o primaria en educación maya bilingüe e intercultural. El programa ha logrado éxitos en el uso de metodologías activas para fomentar la creatividad, el trabajo cooperativo, la reflexión y el debate; el estudio sistemático de la cultura y los idiomas mayas; y la concepción de proyectos pedagógicos basados en la necesidad de cambiar y mejorar las prácticas educativas en las escuelas normales y primarias, tomando en consideración la cultura y el idioma de los estudiantes.

El proyecto proporciona a las ULEM los materiales didácticos básicos, que los maestros utilizan a su vez para elaborar sus propios materiales. Los materiales comprenden: textos bilingües, textos para lectura en idiomas mayas, juegos educativos mayas, instrumentos musicales mayas (marimbas y chinchines), hilo de algodón para tejer telas mayas, el calendario maya y glifos mayas.

#### **Materiales y actividades**

Entre las principales actividades promovidas, figuran:

### **Proyectos pedagógicos**

Estos proyectos tienen en cuenta los conocimientos que los alumnos ya poseen. Los maestros, junto con los niños, eligen un tema o una materia y formulan preguntas según sus intereses y el contexto. Establecen juntos

las estrategias y deciden cómo quieren desarrollarlas. Los padres de familia y los miembros de la comunidad asumen un papel activo como “personas-recurso”. Su ejecución requiere que el maestro desempeñe el papel de mediador. Además, la ULEM o la escuela no constituyen el único lugar de aprendizaje de los niños ya que, en función de sus intereses y necesidades, se eligen nuevos espacios para el aprendizaje tales como granjas, ríos, sitios arqueológicos y distintas instituciones comunitarias. Los proyectos pedagógicos implican estrategias de aprendizaje activas y participativas y exigen un registro sistemático de los hallazgos de los alumnos, así como de la información y los conocimientos producidos por ellos.

### **Centros o “rincones” de aprendizaje**

Los maestros y los alumnos recolectan diversos materiales locales que servirán en el proceso de aprendizaje, tales como la arena para la mesa utilizada en los ejercicios de escritura, semillas, palitos, hojas, piedras y otros materiales concretos usados para el estudio de las matemáticas y las ciencias.

Estos materiales se combinan con libros, revistas, periódicos, folletos técnicas, mapas, dibujos, música y cintas de video, y se complementan con los trabajos de los alumnos.

### **Grupos musicales y artísticos**

Los padres de familia o los músicos de la comunidad enseñan a los niños a tocar instrumentos mayas como la marimba. Asimismo, con la participación activa de los grupos artísticos de la comunidad, aprenden bailes y obras de teatro que preparan y representan en ocasiones especiales en función del calendario maya.

**Resultados**

- La cultura y los idiomas mayas empiezan a ser percibidos como componentes esenciales de la educación nacional y como una contribución importante a la construcción de una nación guatemalteca multicultural, pluriétnica y multilingüe. Debido a esto, la educación maya bilingüe e intercultural parece haber logrado la aceptación de amplios sectores de la sociedad.
- La investigación aplicada tendrá un impacto valioso en el proceso educativo y su desarrollo, especialmente los estudios sobre las formas en que los niños mayas aprenden y sobre la organización social maya. En términos metodológicos, constituye una contribución a las prácticas educativas en el aula, tanto en las escuelas de educación maya bilingüe e intercultural como en las del sistema educativo en su conjunto.
- Aunque el nivel de desarrollo de la educación maya bilingüe e intercultural varía en función de las ULEM, en términos generales éstas han mostrado logros significativos en la consolidación de la cultura y el idioma en el proceso de aprendizaje.
- Asimismo, y aunque sea un poco prematuro hacer una apreciación, la práctica de los valores propios de la cultura materna, el uso de los idiomas mayas y la práctica de relaciones interculturales democráticas en las ULEM, han tenido una influencia positiva en los directores de las escuelas, los maestros, los alumnos y los miembros de la comunidad.
- Uno de los logros más importantes es la reafirmación, fortalecimiento y desarrollo de la identidad y autoestima de los alumnos, que muestran entusiasmo por aprender.
- Las tasas de repetición y de deserción en las ULEM son más bajas que en las escuelas monolingües nacionales donde la mayoría de los alumnos son de origen maya.
- Los programas de capacitación y profesionaliza-

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

ción docente han tenido un efecto positivo al mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza y sus resultados.

- Los procesos que el proyecto ha puesto en marcha son prometedores, pero todavía no se han consolidado suficientemente. La generalización de la educación maya bilingüe e intercultural en las áreas donde está concentrada la mayoría de la población indígena es una tarea que no se debe postergar. El Estado, en particular, el Ministerio de Educación, la sociedad civil y las organizaciones mayas deben alcanzar este objetivo con el apoyo de la cooperación internacional.
- La aplicación de un currículo nacional genuinamente intercultural está en curso de realización. Los logros del proyecto se consolidarán en la medida en que la educación maya bilingüe e intercultural se incorpore plenamente a la reforma educativa, la transformación del currículo y los programas de formación y profesionalización docente, así como a la legislación nacional de educación.
- En general, la educación maya bilingüe e intercultural impartida en las ULEM no ha logrado extenderse todavía a otras escuelas situadas en los alrededores de las respectivas comunidades, debido principalmente a la dispersión geográfica y a la falta de una mayor coordinación con las direcciones departamentales de educación. Por eso, es necesario establecer redes entre las escuelas como instrumento para difundir las mejores prácticas de las ULEM más avanzadas (*Ch'umil*).
- Entre las principales tareas pendientes, se encuentran: el mayor desarrollo metodológico y curricular del contenido científico de la cultura maya; la concepción y aplicación de proyectos pedagógicos combinados con componentes productivos; y la búsqueda y negociación de alternativas para asegurar la perdurabilidad de las ULEM, especial-

mente los centros de educación maya comunitarios.

- Los programas de profesionalización y capacitación de maestros deben seguir desarrollándose para alcanzar mayores niveles de pertinencia y fortalecer la educación maya bilingüe e intercultural. Se deben promover programas específicos de capacitación para los directores de escuelas y las mujeres.

Del 1º de julio de 1999 al 31 de diciembre de 2003.

**Duración**

3.890.598,00 dólares estadounidenses.

**Financiación/  
Presupuesto**

Oficina de la UNESCO para Centroamérica.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Katherine Grigsby  
Asesora técnica principal PROMEM  
UNESCO Guatemala  
4ª. Calle 1-57, Zona 10  
Ciudad de Guatemala  
Guatemala, CP 01010  
Teléfono: +502 360. 8040/360. 8034  
Fax:+502 331.1524  
Correo electrónico: k.grigsby@unesco.org

**Contacto**

## NOTA

1. Veintidós ULEM constituyen centros mayas de educación comunitaria; catorce pertenecen a PRONADE, un programa del Ministerio de Educación que apoya la autogestión educativa en comunidades rurales; y ocho al Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Ministerio de Educación.

# 9. INDIA: PROYECTO DE CONSERVACIÓN DE LA LENGUA CHAKMA

Suhas Chakma

**Tipo de programa y nivel de enseñanza** Incorporación de una lengua indígena como asignatura en la escuela primaria.

**Ámbito geográfico y administrativo** Consejo del Distrito Autónomo Chakma  
Kamlanagar, distrito de Chawngte, Mizoram (India).

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)** Niños de la etnia chakma, bajo la autoridad del Consejo del Distrito Autónomo Chakma.

**Descripción del programa o de la institución** En su empeño por preservar la lengua y la escritura, el Consejo del Distrito Autónomo Chakma de Mizoram incorporó en 1997 el idioma chakma como asignatura en los planes de estudio de las 85 escuelas primarias bajo su administración. El Consejo del Distrito se creó en 1972, en aplicación del Título 6° de la Constitución de la India. Su ámbito de competencia comprende la enseñanza primaria.

**Resumen** Este proyecto ofrece a los niños de la etnia chakma la oportunidad de aprender su propia lengua y, al mismo tiempo, recibir una educación general, según lo establecido por la Junta Escolar del estado de Mizoram. Los maestros que escogen la lengua chakma tienen que efectuar cursos de formación tanto en ese idioma como en

los otros que se exigen para la enseñanza de las materias recomendadas por la Junta. El objetivo principal del proyecto es salvaguardar y perfeccionar la escritura del idioma chakma para utilizarla en la enseñanza secundaria. A pesar de sus defectos, el proyecto ha tenido éxito.

En 1900, la región de Chittagong Hill Tracts se dividió en zonas y una de ellas pasó a formar parte de lo que entonces se denominó Lushai Hills y ahora se llama Mizoram. Tras la independencia de la India, en 1947, Lushai Hills, que era parte del Assam, se incorporó a la India. El Consejo del Distrito Autónomo Chakma está situado en el distrito Chawngte, en el estado indio de Mizoram.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

Los chakmas han sido víctimas de intensa discriminación por parte de los mizos, que son la etnia mayoritaria. Los chakmas sostienen que el gobierno de Mizoram siempre les ha aplicado una política de negación y privación de derechos. Como consecuencia de ello, los chakmas padecen retrasos lamentables en todos los ámbitos del desarrollo, como lo demuestran las siguientes estadísticas:

- *Educación:* Cincuenta años después de proclamarse la independencia, la mayoría de los chakmas siguen sin tener acceso a la educación. Se calcula que el índice general de alfabetización es inferior al 15% y que menos del 1% de las mujeres saben leer y escribir. Esto ocurre en el estado de Mizoram, que posee las tasas de alfabetización más altas de India. Esta situación no se debe a que los chakmas se nieguen a recibir instrucción o a que carezcan de aptitudes o inteligencia, sino a que se les ha privado de instalaciones escolares a lo largo de todo ese periodo. Únicamente en los últimos años el Consejo del Distrito ha creado algunas escuelas secundarias y de preuniversitario, así como una universidad en las zonas donde reside este grupo. Pero estas

instituciones docentes no reciben ayuda financiera, ni de otra índole, del gobierno del estado de Mizoram. Incluso en la actualidad, muy pocos estudiantes chakmas pueden frecuentar las instituciones educativas oficiales del estado de Mizoram sin exponerse a acosos y agresiones.

- *Empleo:* Según el informe del censo de funcionarios de 1994 publicado en Aizawl por la Dirección de Economía y Estadística de Mizoram, la administración del estado cuenta con 40.420 empleados, de los cuales sólo 240 son chakmas. Entre estos últimos, sólo hay dos que son funcionarios de pleno derecho (*Gazetted Officers*), mientras que todos los demás se encuentran en las categorías C y D (o sea, no son funcionarios de pleno derecho). Esto es una prueba flagrante de la discriminación que se ejerce en materia de oportunidades de empleo. Según las normas promulgadas por el Gobierno, la enseñanza en lengua mizo es obligatoria hasta el sexto grado. Como la mayoría de los chakmas no hablan mizo, se encuentran completamente excluidos de esos empleos.
- *Actividades relativas al desarrollo:* La mayoría de las zonas de asentamiento de los chakmas carecen de las instalaciones básicas de infraestructura. Por ejemplo, no tienen carreteras ni se ha llevado a cabo en ellas ningún proyecto importante de desarrollo.

#### *Preservación de la escritura*

#### **Objetivos y enfoque**

Aparte del Consejo del Distrito Autónomo Chakma de Mizoram, no existe en ninguna parte órgano alguno constitucionalmente reconocido que represente a los chakmas. Por ende, antes de que el Consejo del Distrito lanzara este programa, los chakmas no estaban en condiciones de aprender, enseñar o preservar su propia lengua.

Aunque los chakmas son uno de los pocos grupos

autóctonos del sur de Asia que poseen escritura propia, ésta se halla actualmente al borde de la extinción. No sería exagerado afirmar que el 99,9% de ellos son incapaces de leer su propia lengua. Por todas estas razones, la preservación de la escritura chakma es una de las prioridades principales del Consejo del Distrito.

### *Desarrollo cultural*

El aprendizaje en lengua chakma permitirá a los estudiantes de esta etnia reforzar su identidad cultural y les ayudará a vincularse con los chakmas de otras partes del mundo.

El Consejo del Distrito cuenta con un parlamento local elegido democráticamente. La Comisión Electoral del Estado se encarga de organizar los comicios. Durante mucho tiempo, este proyecto había sido objeto de una reivindicación permanente por parte de los chakmas, que han recibido con agrado su puesta en marcha, ya que no hay otro modo de preservar su escritura.

**Participación**

Los métodos de enseñanza son formales:

**Métodos utilizados**

- Introducción del aprendizaje de la lengua chakma como asignatura obligatoria en la escuela primaria.
- Clases en el aula.
- Deberes en el hogar, tareas y redacción de textos.
- Exámenes en clase.
- Exámenes organizados por una junta.

En las 85 escuelas primarias que administra el Consejo del Distrito, las clases se imparten en inglés. Los estudiantes pueden escoger una lengua india moderna, por ejemplo el hindi o el mizo. El idioma chakma es sólo una materia más del plan de estudios.

**Lengua(s) de enseñanza**

Pattam Paidá (primera fase): consiste en la iniciación a la escritura y la gramática.

**Plan de estudios/Materias**

Di Paidá (segunda fase): gramática y relatos.

**Docentes/Formación**

Los docentes que escogen el idioma chakma tienen que participar en programas de formación en esa y otras lenguas indispensables para impartir clases en las asignaturas recomendadas por la Junta Escolar. Todos los maestros que enseñen la lengua chakma tienen que ser de esta etnia. Algunos ancianos han preservado la escritura, que se emplea en la medicina tradicional y otras prácticas. Hay quienes son autodidactas. En la actualidad hay pocos maestros de chakma, pero esta situación está en vías de remediarse mediante un programa de formación de docentes.

**Materiales y actividades**

Aunque se realizan esfuerzos para crear un programa informático de escritura chakma, hasta el momento no existe ningún sistema mecánico o de computadoras que permita su reproducción. Por este motivo, la publicación de libros de texto tropieza con problemas de difusión. Un alumno de esta etnia que cursa estudios en el Instituto Indio de Tecnología y un grupo de ingenieros de programación tratan actualmente de crear un programa informático para el chakma. Un ejemplo del alfabeto de esta lengua puede verse en: <http://www.alphabets-world.com/chakma.html>

## Puntos fuertes

**Resultados****Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

En los últimos seis años, unos 700 estudiantes chakmas han logrado finalizar la enseñanza primaria en su propia lengua, y un número similar de ellos estudian actualmente en cada curso, desde preescolar hasta el sexto grado. Por primera vez desde hace mucho tiempo, un gran número de personas de esta etnia comunican en su propio idioma. Este hecho marca un hito en la preservación de la escritura chakma. El éxito del programa es impresionante. Un estudio reciente pone de relieve que casi el 10% de los estudiantes chakmas han alcanzado cierta fluidez en la lectura

y escritura de su idioma. Es evidente que se está produciendo un auge de la actividad literaria en esta lengua. Los logros son alentadores y ha aumentado el entusiasmo de los chakmas por aprender a leer y escribir en su propio idioma.

## Puntos débiles

### *Escasez de recursos:*

El programa no dispone de recursos suficientes, ya que no existe ninguna subvención del gobierno de la India ni del estado de Mizoram para fomentar este idioma.

### *Falta de maestros calificados:*

Escasean los docentes con formación en lengua chakma, aunque muchos maestros la están recibiendo actualmente.

### *Carencia de programa informático en lengua chakma:*

Aunque se realizan esfuerzos para crear un programa informático que funcione con el alfabeto chakma, no existe todavía un sistema mecánico de reproducción de esta escritura. Por consiguiente, la difusión de los textos es difícil.

El proyecto comenzó en 1997 y continúa en la actualidad.

**Duración**

El gobierno del estado de Mizoram no le ha asignado recursos.

**Financiación/  
Presupuesto**

Sr. Suhas Chakma  
Asian Indigenous and Tribal Peoples Network  
P.O. Box 9627  
C-2/78, Janakpuri  
Nueva Delhi, 110058  
India

**Organización(es)  
responsable(s)  
Contacto**

Tel.: +91.11.25620583, 25503624

Fax: +91.11.25620583

Correo electrónico: [aitpn@aitpn.org](mailto:aitpn@aitpn.org)

# 10. MALASIA: PROYECTO “SERPIENTE Y ESCALERA”

Jannie Lasimbang, Fondo fiduciario PACOS

Proyecto de Cuidado y Desarrollo de la Primera Infancia (CDPI) para niños indígenas en edad preescolar (4-6 años).

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Trece centros comunitarios de CDPI coordinados por el Fondo Fiduciario de Partners for Community Organisations (PACOS) en los siguientes distritos de la región de Sabah: Penampang (Suausindak, Kipouvo, Togudon y Terian); Tambunan (Tiga); Keningau (Kalampun); Kudat (Tinangol); Pitas (Liu, Tamu y Kodong); Kinabatangan (Kuamut); Kota Marudu (Gana); y Tuaran (Tiong).

**Ámbito geográfico y administrativo**

Kadazandusun, rungus, murut, sonsogon y sungai.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

El proyecto forma parte del Programa de Educación Comunitaria (COMED) de PACOS, se centra en la preparación de niños indígenas para ingresar en las escuelas primarias oficiales y ofrece a los docentes de preprimaria desde los rudimentos pedagógicos hasta una formación avanzada a fin de que puedan encargarse del funcionamiento de centros comunitarios de CDPI. Además, en el marco del proyecto se perfecciona constantemente un currículo que incorpora la forma de vida indígena y se

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

adapta a las necesidades y aspiraciones de las comunidades, vinculándolo al currículo de la enseñanza estatal, para que los alumnos puedan cumplir con los criterios académicos oficiales exigidos para ingresar en la escuela primaria. Este proyecto de enseñanza preprimaria se apoya en otros programas de PACOS que se ejecutan en las distintas aldeas donde funciona los centros de CDPI, por ejemplo el Programa de Organización y Formación Comunitaria, el proyecto Derechos a la Tierra y Gestión de Recursos y los programas socioeconómicos.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

En 1993, PACOS inició su primer proyecto piloto de CDPI con los habitantes de la comunidad de la aldea de Kipouvo (Penampang), gracias al apoyo financiero de la Fundación Bernard van Leer de los Países Bajos. En la escuela de enseñanza preprimaria creada, se tendió a seguir el currículo establecido por otros centros preescolares convencionales debido a la falta de experiencia de los docentes comunitarios y de la coordinadora del programa. No obstante, en las materias enseñadas se introdujo el uso de la lengua vernácula, así como canciones y cuentos tradicionales. Con motivo de la apertura de otros dos centros de CDPI ese mismo año, los docentes se reunieron para examinar la incorporación de más aspectos de la cultura indígena a la enseñanza.

El comité directivo de PACOS siempre había concebido las actividades de CDPI como un medio de inmersión de los niños en edad preescolar en el sistema de conocimientos y de valores indígenas, para que contaran con una base sólida a la hora de ingresar en la educación formal, donde podían verse separados de sus comunidades.

Muchas comunidades indígenas habían señalado que la separación de la vida comunitaria y de la tierra ancestral en el momento de asistir a la escuela, así como el hecho de inculcar a los niños una educación centrada en los valores occidentales, eran las causas principales de la erosión del saber indígena y de la depreciación de

los valores autóctonos entre las nuevas generaciones. En 1998, PACOS decidió crear en el distrito de Penampang un centro de CDPI llamado Suausindak para formar docentes indígenas de preprimaria. En Suausindak se constituyó un grupo que iba a ser el elemento medular de la elaboración de un currículo que incorporase aspectos de las formas de vida y valores indígenas.

- *Revalorización de los sistemas de conocimiento y formas de vida indígenas gracias a su incorporación en el currículo de CDPI*

#### Objetivos y enfoque

Las culturas indígenas se basan en la armonía entre la comunidad y el medio ambiente circundante. El respeto del orgullo identitario de la comunidad y el mantenimiento de la integridad de los recursos naturales revisten gran importancia. Las comunidades indígenas estiman que esos sistemas habían establecido y salvaguardado una convivencia pacífica, así como unos medios de sustento y una utilización de los recursos compatibles con la protección del medio ambiente. Gran parte de los conocimientos teóricos y prácticos de los sistemas indígenas se han perdido o menospreciado no sólo por la negativa de los gobiernos y la sociedad a aceptar un sistema pluralista, sino por la búsqueda sistemática de bienes materiales que caracteriza a la economía capitalista contemporánea. Por lo tanto, el proyecto comunitario de CDPI tiene por objetivo lograr que los niños indígenas revaloricen su cultura, incorporando al currículo aspectos de los sistemas autóctonos.

- *Plurilingüismo*

La lengua es el receptáculo de la cultura y el conocimiento de un pueblo. En todas las escuelas gubernamentales de Sabah la lengua de enseñanza es el malayo, y el inglés se enseña como asignatura del currículo. La introducción de la lengua kada-zandusun es muy reciente y sólo se usa en unas

pocas escuelas. Las presiones ejercidas para que los niños hablen malayo al ingresar en la escuela primaria han tenido como consecuencia que los padres empiecen a usar este idioma en el hogar. El resultado es que la lengua vernácula va pereciendo lentamente. De ahí que el proyecto apunte a consolidar el uso de la lengua vernácula en los centros de CDPI. Además, teniendo en cuenta la interacción cada vez mayor entre los 39 grupos étnicos de Sabah, el proyecto intenta introducir en el currículo canciones y actividades en las demás lenguas indígenas con la esperanza de que ello fomentará el entendimiento y la armonía entre esos grupos.

- *Resultados escolares*  
En muchas de las escuelas rurales los resultados escolares son insuficientes y los índices de deserción, elevados. Esto se debe a múltiples factores, pero los principales son: las instalaciones y el material educativo deficientes y la falta de interés profesional de los docentes destinados a las zonas rurales. Se espera que asesorando a las organizaciones comunitarias que pueden trabajar con las escuelas primarias para subsanar esas deficiencias y ofreciendo formación profesional a los docentes de preprimaria comunitarios interesados, los niños indígenas tendrán más probabilidades de realizar con éxito la transición de la educación preescolar a la enseñanza primaria.

#### **Participación**

PACOS trata a toda costa de que la creación de un centro de CDPI en una comunidad indígena cuente con el asentimiento y el respaldo total de la comunidad. Por eso, antes de establecer un centro, se debe celebrar una reunión para discutir el proyecto, obtener el consentimiento de la comunidad en su conjunto, determinar qué miembro(s) de la comunidad podrían ejercer la función docente y efectuar un censo del número de niños con

edades comprendidas entre 4 y 6 años. También se deben examinar y aprobar el currículo y la aportación de la comunidad a su realización. Luego, se ha de crear un comité comunitario de CDPI para supervisar la ejecución del proyecto. A partir de ese momento, los docentes tienen que asistir a un curso de formación y el comité debe visitar los centros indígenas de CDPI más próximos para aprovechar sus experiencias. Entretanto, PACOS busca ayuda financiera para el centro comunitario de CDPI que se pretende crear, tras haber determinado las necesidades de la comunidad y sus aportaciones, por ejemplo pago de matrículas, donación de alimentos o ayuda a la construcción de locales y a las actividades docentes.

La utilización de conceptos temáticos indígenas, la interacción y la participación comunitaria son los tres rasgos que distinguen a los centros comunitarios de CDPI de los demás centros preescolares de Malasia, cuyo interés principal reside en los resultados escolares de los alumnos.

#### Métodos aplicados

##### *Conceptos temáticos indígenas*

La elaboración del currículo ha evolucionado hacia la utilización de conceptos temáticos indígenas que se plasman en las materias enseñadas en los centros de CDPI. Aunque queda mucho por hacer para que la temática del currículo refleje más y mejor los sistemas indígenas, se ha logrado que los niños indígenas adquieran conocimientos sobre su modo de vida tradicional vinculados a sus comunidades y entornos respectivos. El gradual desarrollo de los temas de un nivel a otro asegura la continuidad de la adquisición de conocimientos y una mejor comprensión por parte de los niños.

##### *Interacción*

El programa fomenta la interacción directa entre docentes y alumnos, así como entre los niños y la comunidad. También se hace hincapié en la interacción entre las

lecciones aprendidas en clase y las experiencias de la vida real. Se recurre al entorno físico inmediato para que el aprendizaje sea más dinámico y estimulante. Si la comunidad posee una escuela primaria, se organizan sesiones de diálogo con los docentes de ésta para incitarles a que mejoren el nivel global de la escuela primaria e incorporen al currículo oficial, o a las actividades conexas entre éste y el currículo específico de preprimaria, algunos aspectos de los sistemas indígenas –por ejemplo, la gestión de recursos fundada en el respeto de la naturaleza, la organización social cimentada en la buena conducta, la actividad económica basada en los principios de reciprocidad, responsabilidad social y desarrollo sostenible.

#### *Participación comunitaria*

PACOS estima que los centros comunitarios de CDPI son uno de los principales puntos de partida de toda participación comunitaria en un proyecto educativo, así como un instrumento de organización de la propia comunidad. De ahí que, desde el inicio de un proyecto de CDPI, se haga entender a las comunidades la importancia de su participación. La comunidad selecciona a los docentes con el asesoramiento de la coordinadora del programa de CDPI de PACOS y otros especialistas de programas involucrados en el campo de la educación. Todos los docentes de los trece centros que funcionan actualmente son mujeres. Los futuros docentes reciben como mínimo seis meses de instrucción en el centro de formación de CDPI de Suausindak, junto con prácticas docentes en un centro comunitario de CDPI ya establecido. Al terminar esa formación, empiezan a enseñar en su propia comunidad bajo la supervisión de la unidad de seguimiento de PACOS, compuesta por docentes y responsables de actividades organizativas comunitarias. También está previsto que reciban directrices de la comunidad por intermedio del comité de CDPI elegido por ésta y que sean objeto de supervisión por parte de ese comité.

La comunidad suele contribuir con diversos recursos: alimentos, bebidas y medios auxiliares de instrucción locales (semillas, frutas y especímenes de plantas medicinales). Cuando los locales del centro preescolar necesitan una refección, se organiza una aportación de trabajo comunitario (*gotong-royong*). Con frecuencia, los profesores recurren a los miembros de la comunidad para hacer acopio de cuentos, canciones, adivinanzas etc., y en algunas ocasiones se pide a los ancianos que vengan a las escuelas a narrar cuentos. En las comunidades donde se han plantado huertos con hierbas y plantas medicinales, se lleva a los niños para que las conozcan. La realización de todas estas actividades depende, no obstante, de la capacidad de iniciativa de los docentes.

La organización comunitaria convoca mensualmente una reunión para que el comité de CDPI actualice el proyecto del centro y examine sus progresos. Los problemas existentes se discuten primero en esa reunión, pero si se estima que revisten cierta gravedad se examinan en una reunión de la comunidad y con el comité directivo de PACOS.

#### *Libros, cassetes y representaciones escénicas*

Para divulgar el programa e incrementar la disponibilidad de medios auxiliares de instrucción, los centros de CDPI editan libros y producen grabaciones musicales por sus propios medios o en colaboración con organizaciones como la Fundación Bernard van Leer y la Fundación de la Lengua Kadazandusun (KLF). Los centros aceptan peticiones para que los niños interpreten canciones tradicionales, danzas, etc. en acontecimientos importantes. Está previsto que los propios centros organicen la mayor cantidad posible de espectáculos para que alumnos y docentes tengan la oportunidad de divulgar músicas y danzas tradicionales, así como canciones en lengua vernácula.

Se incita a todos los centros a proporcionar a los niños una sólida base de conocimientos en su lengua materna,

Lengua(s) de  
enseñanza

enseñándoles al mismo tiempo otras lenguas, en función de las capacidades de las comunidades y los docentes. Las lenguas de enseñanza principales son la lengua vernácula del niño y el malayo, aunque a veces se enseña el inglés como asignatura del currículo. Además, se alienta a los niños a que aprendan canciones tradicionales de otras comunidades, en la medida en que este aprendizaje puede favorecer el buen entendimiento.

**Plan de estudios/Materias**

PACOS empezó a elaborar en 1996 un currículo basado en temas que hacían hincapié en los modos de vida indígenas. Los primeros trabajos basados en las experiencias individuales de los docentes se efectuaron en colaboración con la KLF y tenían por objeto redactar un libro de ejercicios de lengua destinado a los niños de cinco a seis años de edad. El libro se publicó por fin en 2001, después de un año de esfuerzos del equipo encargado para ultimar los diez temas seleccionados, que se centraban en el niño y su entorno, a saber: “Yo, mi casa, ocupación o trabajo, vehículos, fiestas, animales, plantas útiles, frutas, hortalizas y agua”. Los docentes comunitarios de preprimaria y el centro Suausindak hicieron un balance conjunto de la experiencia aportada por la enseñanza de ese currículo que incorporaba aspectos de la vida tradicional. También sirvieron de fuente de inspiración y de referencia las experiencias de organizaciones dedicadas a trabajar con niños, por ejemplo el Centro de Educación y Formación para la Salud y de Sensibilización a la Nutrición (CHETNA) y algunas entidades que cuentan con la ayuda de la Fundación Bernard van Leer.

La publicación de ese libro permitió que las comunidades dispusieran de una guía elemental para abordar los temas de sus reuniones mensuales en 2002. Cada docente tenía que preparar sus actividades y planes didácticos. Las comunidades donde no se habla el kada-zandusun tienen una carga de trabajo suplementaria, ya que deben buscar o elaborar materiales pedagógicos en sus propias lenguas. Las encuestas efectuadas entre los

docentes de preprimaria pusieron de manifiesto que las actividades escolares cotidianas varían considerablemente en función del grado de conocimiento que poseen de las materias y de sus posibilidades de contar con la ayuda de los ancianos de la comunidad. No obstante, la mayoría de los docentes consiguieron integrar actividades tradicionales en la enseñanza impartida.

Se formó un equipo de docentes experimentados del centro de Suausindak para incorporar de forma más exhaustiva los sistemas indígenas a un currículo específico, a fin de integrarlo en el currículo oficial nacional, teniendo en cuenta que se están estableciendo reglas más estrictas para que este último se utilice como guía en los centros de preprimaria. Sin embargo, lo que más preocupa actualmente a ese núcleo de docentes de Suausindak no es profundizar en la "indigenización" de los temas enseñados —pese a que se han introducido algunos cambios en ese sentido—, sino más bien satisfacer la apremiante necesidad de preparar actividades más detalladas y asegurar la continuidad de esos temas entre un grupo de edad y el siguiente.

El Programa COMED cuenta ahora con un total de 24 docentes o auxiliares comunitarios de enseñanza preprimaria y con seis coordinadores. Entre las tareas más difíciles que supone la preparación de un currículo de este tipo, figura la de lograr que los auxiliares comunitarios de CDPI lo entiendan. La mayoría de los docentes no poseen una educación formal, lo cual ha representado un problema para el equipo de docentes experimentados a la hora de explicar el contenido del currículo. La celebración de reuniones periódicas entre docentes se ve dificultada por la rigidez del sistema de escolarización en primaria que sucede a la educación preprimaria dispensada en los centros apoyados por PACOS. Las reuniones tácticas bimestrales del personal de PACOS con los representantes de la comunidad proporcionan un marco para realizar esa tarea de explicación, pero los docentes tropiezan con dificultades para entrevistarse

**Docentes/Formación**

con los supervisores en el centro de Suausindak ya que estos últimos también tienen que cumplir con sus horarios lectivos. Por otra parte, algunos docentes han reconocido que les cuesta mucho superar la costumbre de no formular preguntas y no compartir experiencias. Como se tiene conciencia de que los docentes necesitan cobrar confianza en sí mismos, se ha enviado a cursos de formación y a realizar prácticas en otras escuelas a muchos maestros cada vez que se ha podido prescindir de ellos. Además, se les ha convencido –y ahora lo aceptan plenamente– de que las actividades de seguimiento no tienen por objeto descubrir sus errores, sino ayudarles a superarlos.

**Materiales y actividades** Los centros de CDPI de PACOS funcionan como entidades individuales y sus materiales pedagógicos y actividades son preparados por los docentes con el apoyo de la comunidad. La coordinadora del Programa y su equipo imparten directrices básicas sobre las materias y disciplinas, pero son los propios docentes quienes planifican cada una de las lecciones. El centro se instala por regla general en un edificio ya existente en la comunidad, por ejemplo el del centro comunitario. Sin embargo, algunas comunidades han construido sus centros de CDPI con sus propias contribuciones o con ayuda de donantes a través de PACOS, por ejemplo el Inner Wheel Club.

En 1998, PACOS decidió crear el centro CDPI de Suausindak en el distrito de Penampang, donde se dispensa formación profesional a los docentes. Suausindak funciona también como centro de enseñanza preprimaria con clases para niños de hasta 6 años de edad, posee un centro de informática y otro de recursos, y es un lugar a donde pueden acudir todos los docentes comunitarios de preprimaria para reunirse y aprender. Como la mayoría de los docentes experimentados residen permanentemente en Suausindak, se ha formado allí un grupo encargado de preparar directrices sobre los temas y la planificación de lecciones para los docen-

tes comunitarios de preprimaria. Los docentes de esos centros participan también en la preparación de dichas directrices.

En la medida de lo posible, los centros comunitarios de CDPI se procuran medios auxiliares de instrucción en su entorno más inmediato. Los alimentos y otros recursos necesarios para la educación preprimaria, así como los materiales de construcción para locales, son aportados por las comunidades, que los obtienen en sus huertos o en los bosques. No obstante, algunos materiales se traen de ciudades y pueblos vecinos, o son suministrados por PACOS directamente.

## Impacto en los niños de preprimaria

Por regla general, los niños indígenas disfrutaban de mucha libertad para acompañar a los adultos o jugar con otros niños. A veces, también se les encomienda el desempeño de algunas tareas. Todo ello supone un proceso de aprendizaje constante. En efecto, el sistema de educación indígena forma parte de la vida misma, ya que no se hace distinción alguno entre el aprendizaje y el juego. Por ejemplo, uno de los pasatiempos favoritos de los niños es ir a los ríos a pescar con sus amigos, con lo cual adquieren una aptitud sumamente importante para la supervivencia. Desde muy pequeños, los niños participan en todas las actividades domésticas, encargándose del cuidado de sus hermanos menores, entre otras tareas.

La vida de los niños que asisten actualmente a los centros comunitarios de CDPI no ha cambiado de manera espectacular. Se tiene la impresión de que la escuela forma parte de la vida cotidiana de los alumnos. Lo más hermoso de esos centros radica en que están implantados en el seno mismo de las comunidades, de modo que los niños permanecen muy cerca de sus familias: van a la escuela y cuando las clases acaban se reintegran inmediatamente a la vida doméstica y familiar.

### Resultados

## Impacto en la comunidad

Para la comunidad, la realización del programa de CDPI ha constituido una fuente de aprendizaje en muchos sentidos. En la primera fase del proyecto, algunos miembros de la comunidad se opusieron a que se enseñara la lengua vernácula a los niños, porque consideraban suficiente que éstos la hablaran en la casa y deseaban que aprendieran el malayo a fin de prepararlos mejor para la escuela primaria. Después de una ardua labor de persuasión, los mismos reconocen ahora cuán importante es inculcar el uso de la lengua materna y el conocimiento de la cultura, tradición y saber indígenas a los niños menores de 6 años. Los padres se sienten ahora orgullosos de la aptitud de sus hijos para hablar la lengua autóctona y conocer su cultura. Gracias al programa, la comunidad también se percató de la importancia que reviste la transmisión de los conocimientos a las generaciones venideras por medio de los centros de EDP, así como de la necesidad de su colaboración en el futuro para elaborar un currículo pertinente.

La labor realizada con los centros de CDPI y dentro de ellos también ha ofrecido a los docentes y dirigentes comunitarios una oportunidad de superación personal. Dado que la mayoría de los docentes y miembros del comité comunitario de CDPI son mujeres, su participación las movió a obrar con dinamismo, comprometerse, organizarse, tomar decisiones y cooperar con docentes y dirigentes de otras comunidades.

Un aspecto negativo de los centros es que las comunidades están dejando cada vez más la educación de los niños en manos de los docentes. Tradicionalmente, todo adulto de la comunidad debe encargarse de la educación de los niños y, con su ejemplo, desempeñar un papel importante en la tarea de pertrechar a los más jóvenes con los conocimientos y capacidades pertinentes para ser autónomo en la vida. Los conocimientos se pueden transmitir mediante un proceso de aprendizaje,

o por la práctica de la tradición oral y la observación e instrucción directas, y también por medio de sueños y dones naturales o espirituales.

### **¿Interés por la cultura en sí, o interés por el entorno inmediato como proveedor de cultura?**

Además de los centros de preprimaria de PACOS, otros centros preescolares de las zonas rurales de Sabah han procurado incorporar las culturas locales a sus currículos. No se sabe a ciencia cierta si a esas iniciativas las mueve el intento de que los alumnos asimilen mejor la enseñanza impartida mediante actividades de su entorno inmediato que tienen un mayor impacto didáctico, o si por el contrario las guía un auténtico interés por el modo de vida de los pueblos indígenas. Su motivación forma parte, por lo tanto, de la problemática. Si efectivamente se trata de un movimiento genuino hacia la incorporación de los sistemas indígenas en los currículos, la cuestión que se plantea acto seguido es el de la comprensión de dichos sistemas. Toda esta problemática ha hecho que PACOS cobre conciencia de la necesidad de que los centros comunitarios de CDPI y los docentes tengan muy clara la distinción entre el interés por la cultura en sí y el interés por el entorno inmediato como proveedor de cultura.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

### **Limitaciones de los docentes**

A pesar del interés que hay por aprender sobre los sistemas indígenas, uno de los principales problemas es que los encargados de elaborar los currículos limitan la comprensión de aquéllos a sus expresiones culturales. A los niños se les enseñan las danzas, músicas, canciones y lenguas ancestrales, e incluso la medicina o las actividades agrícolas tradicionales.

El problema no estriba en la falta de temas para enseñar, sino en los conocimientos insuficientes de los educadores jóvenes acerca de los sistemas autóctonos –formas de vida, ceremonias, cosmología, etc.–, lo cual influye negativamente en su capacidad para asociar las actividades y materias pedagógicas a la espiritualidad y las concepciones indígenas. Además, todavía no se ha discutido suficientemente cómo introducir esos aspectos en lecciones adaptadas a los niños de preprimaria. A continuación, presentamos algunos ejemplos que ilustran este problema:

**Se le preguntó a una maestra de preprimaria qué tipo de temas utilizaba para sus actividades docentes, y dio como ejemplo los “cumpleaños”. Dijo que, en la lección de matemáticas, se servía de la edad y la cantidad de velas de la tarta de aniversario para enseñar los números; y en las lecciones de ética, recurría a hechos como el reparto del pastel o la invitación a participar en la fiesta, para ilustrar valores humanos importantes. Sin embargo, la explotación de este tema serviría poco y nada para el estudio de la cultura indígena, ya que las poblaciones autóctonas apenas celebran los aniversarios (momuga) y, desde luego, en modo alguno con pasteles y fiestas.**

**Para estudiar el universo y el medio ambiente se utilizan a menudo libros occidentales sobre las estrellas y las constelaciones. Sin embargo, los pueblos indígenas tienen su propia forma de reconocer las estrellas y las galaxias, prever los cambios meteorológicos y observar la luna para determinar los periodos de siembra.**

## Elaboración de estrategias y planificación

La elaboración de un currículo detallado que incorpore los conceptos indígenas es un proceso largo que supone una práctica constante y el estudio ulterior de ésta. No obstante, es necesario formular una política con respecto a la total incorporación de estos conceptos. Esa política no sólo ayudaría a los encargados de elaborar el currículo a definir los diferentes temas, sino que además orientaría ulteriores discusiones para examinar a fondo los aspectos de la vida de las poblaciones indígenas que convendría introducir en las actividades y la planificación de lecciones destinadas a los distintos grupos de edad. En opinión de PACOS, esas discusiones no deben partir de cero en la medida en que la información sobre los sistemas indígenas acopiada por otros programas puede constituir una buena fuente.

### ¿Qué cultura?

En una comunidad compuesta por diversas etnias, como ocurre en Sabah, es importante elaborar una política para los centros comunitarios de preprimaria. Aunque la cuestión del uso de la lengua esté bastante clara, sería importante dejar bien sentado que cada centro definirá una serie de ideas que le servirán de guía y que cada comunidad podrá definir su propia tradición para armonizarla con los temas y actividades, así como con la organización de las lecciones. Esto constituiría un punto fuerte a favor de los centros de preprimaria de PACOS, que ya han empezado a impartir lecciones sobre algunos aspectos culturales de las distintas comunidades. Esta tarea ofrecería a los comités comunitarios de CDPI la oportunidad de participar activamente en su realización.

## Un desafío: la revitalización del sistema de educación indígena

Tradicionalmente, los niños aprenden de todos los miembros de la comunidad y crecen bajo la tutela de ésta; desde pequeños imitan a los adultos observándoles y participando en sus actividades. A los niños se les permite, por ejemplo, utilizar herramientas como el *parang* –una especie de machete o cuchillo largo fabricado por los herreros locales– y familiarizarse con su manejo.

A los doce años, los niños son capaces de realizar el trabajo de un adulto. Los padres se llevan a sus hijos a trabajar al campo y les enseñan lo que necesitan saber para su edad. Gracias al ejemplo de los adultos, los niños aprenden el *adat*, es decir qué conducta deben observar para vivir en comunidad. También aprenden desde muy pequeños una serie de reglas de conducta con respecto a lo que pueden hacer o no en el seno de la comunidad. Los niños también adquieren conocimientos gracias a la tradición oral, la información repetitiva, la práctica continua y las prácticas y actividades acompañadas de reflexión.

Por último, cabe señalar que es importante que PACOS medite hasta dónde pretende llegar en la revitalización del sistema de educación indígena. Actualmente, los distintos centros de CDPI están tratando de encontrar un punto de equilibrio a fin de ajustarse a la política nacional de educación prevista para todas las escuelas preprimarias de Malasia, pero incorporando los sistemas indígenas a su currículo. Por lo que respecta al futuro, no se sabe en absoluto si los centros podrán seguir adelante por este camino o si el gobierno va a imponerles restricciones. Otra cuestión que se plantea es saber si el proyecto de CDPI de PACOS debe darse por satisfecho con la labor realizada hasta ahora y admitir que la adaptación a ambos sistemas es inevitable, o si debe proseguir la tarea de

reconstruir una situación que permita la promoción del sistema de educación indígena.

El apoyo de la Fundación Bernard van Leer empezó en 1993, renovable por períodos de tres años. Se espera que el proyecto sea de largo plazo. Está previsto que, al cabo de cierto tiempo, los centros comunitarios de CDPI financien una parte de sus gastos, o la totalidad si los recursos de la comunidad lo permiten.

**Duración**

Cada centro funciona con un presupuesto mínimo de 450 ringgits malayos mensuales, lo cual representa una cantidad anual de 5.400 ringgits (unos 1.420 dólares estadounidenses). En ese presupuesto están incluidos los gastos por concepto de primas a docentes, medios auxiliares de instrucción y alimentos. La comunidad complementa estos fondos con contribuciones en forma de pagos de derechos de matrícula, donaciones de alimentos o trabajos para los centros de CDPI.

**Financiación/  
Presupuesto**

Fondo Fiduciario PACOS, Sabah.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Anne Lasimbang  
Coordinator, Community Education Programme  
P.O. Box 511, 89507 Penampang,  
Sabah, Malaysia  
Teléfono: (60.88) 712518 (Fondo Fiduciario PACOS),  
(60-88) 729067 (Centro Suausindak)  
Fax: (60-88) 718669  
Correo electrónico: [pacos@tm.net.my](mailto:pacos@tm.net.my)  
Sitio Internet: [www.sabah.net.my/PACOS](http://www.sabah.net.my/PACOS)

**Contacto**

# 11. MÉXICO: LA ESCUELA (TELE) SECUNDARIA INTERCULTURAL BILINGÜE “JUAN FRANCISCO LUCAS”

Ulises Márquez Nava

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Propuesta curricular y didáctica bilingüe basada en la cultura local, para atender de manera adecuada las necesidades de educación secundaria de una población con fuerte rezago educativo y tratar de incidir en las condiciones de vida de la comunidad en su conjunto.

**Ámbito geográfico y administrativo**

La localidad de San Andrés Yahuitlalpan está ubicada en la Sierra Norte del estado de Puebla, en la parte meridional del centro de México. La escuela atiende fundamentalmente a chicos y chicas de esta localidad, aunque también participan estudiantes de otras comunidades cercanas que carecen de servicios educativos para cursar estudios secundarios. La iniciativa partió de una organización no gubernamental y ha sido asumida por la supervisión escolar correspondiente.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Grupo de lengua náhuatl, en la variante lingüística náuat, correspondiente a la zona de contacto náhuatl-totonaca del oriente de México.

**Descripción del programa o de la institución**

Las escuelas telesecundarias constituyen un subsistema de educación media básica en México (grados 7 a 9), en el que un solo docente atiende a cada grado con el apoyo

de emisiones de televisión sobre todos los temas del currículo. Este subsistema ha resultado excelente para extender los servicios educativos, aunque los resultados de aprendizaje alcanzados son heterogéneos, pero este punto sería motivo para un debate ajeno al tema de este documento. En el caso de la escuela "Juan Francisco Lucas", a la que conviene denominar "(tele) secundaria" pues si bien pertenece administrativamente a ese subsistema y se apoya en videgrabaciones de los programas para abordar diversos contenidos del currículo nacional, su proyecto educativo no se ajusta exactamente al esquema correspondiente.

## Resumen

El clima de esta zona de la Sierra Norte del Estado de Puebla es templado subhúmedo con muy escasas lluvias en verano, lo que genera predominantemente ecosistemas de matorral xerófilo con algunas zonas boscosas en las partes más altas. Su topografía es muy accidentada y sus habitantes están asentados en zonas cuya altura oscila entre 1.900 y 2.950 metros sobre el nivel del mar.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

Yahuitlalpan, una de las 31 comunidades que integran el municipio de Zautla, figura entre las más pobres y marginadas del país. La principal fuente de ingresos de su población proviene de la emigración temporal para realizar trabajos sin calificación en las ciudades y zonas de agricultura intensiva cercanas. En los últimos años, se ha intensificado la emigración temporal de jóvenes de ambos sexos, especialmente a Estados Unidos, donde trabajan sin documentación en regla, con los problemas que ello acarrea.

Desde el decenio de 1920 México cuenta con un dispositivo de acciones educativas destinadas a la población indígena, dispositivo que a partir de 1978 pasó a constituir un subsistema dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP).<sup>1</sup> Otros países, especialmente de América Latina, se han inspirado en este subsistema para crear servicios de naturaleza similar. Sin embargo, actualmente sólo atiende los niveles de educación inicial (0 a 4 años de edad), preescolar y primaria (grados 0 a 6), y en

el año 2000 apenas alcanzaba a cubrir el 43,4% de la demanda existente.<sup>2</sup>

Además, hasta hace muy poco tiempo, el enfoque oficial de la educación indígena tuvo los siguientes objetivos sucesivos: “integrar a los indígenas a la nacionalidad mexicana”; “romper con el atraso de siglos y alcanzar la [...] modernización del México indígena”; aplicar una “política de asimilación de los indígenas a los moldes dominantes de la Nación”; “fomentar el cambio cultural”; y lograr la castellanización. De hecho, “hasta la actualidad, dos tendencias ideológicas en torno al indigenismo se han seguido manifestando: el indigenismo de derecha y el indigenismo de izquierda, pero ninguna de esas dos tendencias cuestiona el objetivo de la integración. El primero plantea la integración como imperativo nacionalista [...]. El indigenismo de izquierda plantea la integración como un imperativo tanto nacionalista como clasista.”<sup>3</sup>

Hoy, en 2003, el discurso se orienta más bien al fortalecimiento de la diversidad cultural y la construcción de la interculturalidad, pero esto no ha modificado las concepciones de los docentes, y menos aún sus prácticas, de manera que el papel de la escuela indígena sigue siendo integracionista y castellanizador.

Por otro lado, en ningún momento se ha tenido en cuenta la opinión de los propios pueblos acerca de si necesitan o no tener escuela, ni del papel que ésta debe tener. Ciertamente, hoy está muy arraigada la percepción de la importancia de la escuela, aunque en buena medida se la siga considerando –de manera ambivalente–<sup>4</sup> como factor de movilidad social.

En general, la pobreza en México se concentra en las zonas rurales y, dentro de éstas, los grupos indígenas están asentados en las más pobres y marginadas. Esto genera procesos migratorios temporales para aprovechar las posibilidades de subsistencia, con los consiguientes mecanismos de vaivén del campo a la ciudad, que tienen un fuerte impacto en los imaginarios sobre mejora de la

vida, relaciones sociales y necesidad de escolarización (y, por consiguiente, de pérdida de la propia lengua o, al menos, de apropiación del castellano).

En estas condiciones, una “escuela pobre”, tanto por sus condiciones materiales y humanas de funcionamiento y gestión, como por los resultados que obtiene, viene a reforzar la pobreza material. Diversos estudios muestran que la escuela indígena alcanza los niveles más bajos de eficiencia, calidad y adecuación.<sup>5</sup>

Esta combinación de factores acelera notablemente el proceso de “erosión cultural” que están sufriendo los pueblos indígenas, avasallados por las presiones de una sociedad excluyente y consumista que pone en peligro la supervivencia de esos pueblos a través de diversos mensajes, comprendidos los cada vez más frecuentes de los medios de comunicación electrónica de masas.

Además, en el caso mexicano no existe –ni se tiene previsto que vaya a existir– una oferta específica de educación media para la población indígena. Son muy pocos los indígenas que tienen acceso a la educación, y los que acceden a ella estudian en escuelas que en modo alguno responden a sus características, necesidades y expectativas.

La institución, desde su creación en 1989, se propone ofrecer una educación de calidad, adecuada, que sea un factor de desarrollo para la comunidad y la región.

#### Objetivos y enfoque

Su propósito fundamental es generar una oferta educativa que contribuya a la reconstrucción de la dignidad humana de los individuos y del grupo social, en un esfuerzo por redefinir la identidad de grupo actual, y que posibilite el proceso de construcción de la autonomía de los grupos e individuos, así como de la capacidad que esa autonomía exige para negociar con otros grupos sociales.

La institución se plantea el reto fundamental de “poner la cultura propia en el centro del acto educativo”, no sólo mediante la inclusión de contenidos

locales, sino mediante una manera de abordar el conjunto del proceso educativo que responda a las características de la comunidad, ofreciendo didácticas que recogen principios comunitarios como base del proceso de aprendizaje y apoyándose en el uso y conocimiento de la propia lengua como vehículo fundamental para la construcción de conocimientos.

Asimismo, la institución se replantea la función de utilidad de la escuela para compensar el rezago educativo característico de quienes ingresan, generar posibilidades inmediatas de transformación de la realidad comunitaria (mediante acciones de mejoramiento de la producción, de recuperación y conservación del medio ambiente, de mejora de la calidad material de vida, etc.) y permitir de manera efectiva la continuidad educativa de los egresados.

#### Participación

Al principio, la concepción de la escuela y de su funcionamiento surgió de una reflexión sobre la participación de los estudiantes originarios de la comunidad indígena en la escuela telesecundaria general que funcionaba en Yahuitlalpan. Durante tres ciclos escolares consecutivos, habían ingresado en esta escuela —que contaba con un promedio anual de 25 estudiantes matriculados— solamente dos estudiantes indígenas cada año, y ninguno de ellos había terminado siquiera el primer grado. Dada esta situación, el equipo responsable de la escuela trató de encontrar respuestas adecuadas a las características de la comunidad indígena donde estaba ubicado el centro docente. El proyecto inicial partió, por consiguiente, de un grupo de agentes externos preocupados tanto por el desarrollo regional como por la problemática indígena.

En cambio, en la aplicación del proyecto participaron estudiantes universitarios indígenas<sup>6</sup> con los que se realizó una labor de identificación, selección y adaptación pedagógica de contenidos locales, así como de su articulación con los contenidos normativos del currículo nacional. Este proceso supuso también buscar una

colaboración con personas adultas y ancianas de la comunidad y convencer a los padres y madres de que permitieran a sus hijos acudir a la escuela para recibir esta nueva modalidad de enseñanza.

La relación con la comunidad fue intencionada desde el principio, como se desprende de las estrategias didácticas reseñadas en la siguiente sección. En efecto, varios miembros de la comunidad fueron involucrándose en el proceso, en algunos casos como "informadores" del equipo docente,<sup>7</sup> y en otros casos como informadores, orientadores y capacitadores de los propios estudiantes, y también como evaluadores del trabajo realizado y de los aprendizajes.

Por otro lado, la aplicación y mantenimiento de la experiencia gozó del apoyo brindado por la Supervisión Escolar de Telesecundarias de la que forma parte la escuela. El interés del Supervisor por un proyecto adecuado a las condiciones locales fue un factor clave, así como su intervención ante los padres y madres de familia para confirmar la validez de los estudios cursados en la escuela, independientemente de su grado de utilidad.

La apuesta principal radicaba en aplicar una didáctica que recogiese la vida comunitaria e hiciese de ella el eje del proceso de aprendizaje. A este respecto, se adoptaron seis estrategias didácticas específicas para las actividades de aprendizaje:

#### Métodos aplicados

1. **La apropiación de la palabra** como eje de expresión de la identidad. A través de la recuperación calificada<sup>8</sup> de la **palabra propia** (el náuat, en este caso) y a través del dominio de la **palabra común** (el castellano, idioma "nacional" y "lengua franca" para comunicarse con otros pueblos), esta estrategia trata de desarrollar en los alumnos la capacidad de expresión múltiple de su identidad. Al desarrollar la capacidad de decir su mundo a través de formas de expresión propias, revalorizadas y "resignificadas", y al desarrollar el

dominio de la expresión mediante la palabra común, los alumnos fortalecen su identidad y se forjan como ciudadanos potenciales.

2. **La educación como proceso de recuperación y revalorización de la identidad.** Esta estrategia trata de situar en el centro de los procesos y del espacio educativos las acciones sistemáticas de identificación –en el complejo de la praxis sociocultural del grupo– de los elementos de la cultura autónoma y la cultura apropiada. Su objetivo es hacer de la cotidianidad educativa un acto permanente de recuperación y revalorización de aquellos elementos que expresan la identidad cultural, generando ya no su repetición mecánica, sino ante todo su integración en sistemas de interpretación del mundo, de relación con el mundo y de relación con los demás.
3. **La incorporación de la cotidianidad del proceso educativo a la praxis sociocultural de la comunidad y del grupo.** Esta estrategia pretende lograr: una escuela abierta a la comunidad, volcada a reconocer los elementos comunitarios y participar en ellos (fiestas, celebraciones ceremoniales, faenas y actos sociales y políticos); una educación capaz de reconocer la dinámica de grupo de la relación de los hombres entre sí y con la naturaleza, y capaz también de incorporarse a esa dinámica; una comunidad educativa que genera conocimiento, aportándolo a la comunidad y coadyuvando a la mejoría de las condiciones de vida y producción del grupo social.
4. **La incorporación de las redes de transmisión del saber popular al proceso educativo.** Esta estrategia trata de reproducir, aunque sólo sea parcialmente, la dinámica de las redes: la madre y la abuela que enseñan a los alumnos a trabajar la lana y aprender el bordado; los especialistas que enseñan a los jóvenes a nombrar las plantas y conocer su utilidad; y los padres que enseñan a

los alumnos a trabajar el barro, la palma o la piedra.

**5. La confrontación con los saberes tecnológicos.**

Esta estrategia tiene por objetivo reconocer en las prácticas educativas las formas propias de relación con la naturaleza (qué se siembra; cómo y cuándo se realizan las labores de cultivo; cómo se explican estas actividades) y evaluar e incorporar las técnicas y procedimientos de los saberes especializados que resulten útiles y viables para mejorar la calidad de vida.

**6. La constitución en comunidad educativa.** Esta estrategia apunta a reproducir en el espacio escolar los valores ancestrales del grupo: la vida en comunidad y en solidaridad; la responsabilidad y el compromiso de la comunidad y del grupo mediante formas de organización del trabajo escolar que actualizan y “resignifican” los valores comunitarios en formas de convivencia que, sin perder su raigambre cultural, permiten construir nuevas formas de relación entre hombres y mujeres, entre generaciones y entre iguales.

La escuela privilegia el uso del náhuatl tanto en su calidad de lengua de aprendizaje como de idioma de comunicación principal. El grueso de las actividades, discusiones y diálogos se realizan en este idioma, y en el Taller de Expresión en Lengua Náhuatl también se aborda como objeto de conocimiento, tratando de que los alumnos mejoren su comprensión.

Sin embargo, la mayor parte del material informativo y literario disponible está en castellano. Como las posibilidades de continuidad educativa y de inserción social más allá del nivel comunitario exigen el dominio de esta lengua, se utiliza también –sobre todo para la obtención de información en fuentes documentales– y se estudia para conocerla mejor.

De este modo, ambas lenguas ocupan un lugar

**Lengua(s) de  
enseñanza**

importante en la escuela, aunque sin lugar a dudas la más utilizada es el náhuatl.

#### Plan de estudios/Materias

A fin de romper en las maestras y los maestros la fuerte asociación entre los programas de estudio generales y el trabajo de la escuela, se decidió organizar el currículo en torno a cinco “talleres”,<sup>9</sup> prefiriéndose este nombre al de “asignaturas” para modificar, desde el nombre mismo, la relación con el saber que genera la noción de asignatura. Se trató de orientar todos los procesos hacia la construcción colectiva del aprendizaje en un trabajo conjunto de “talleristas”, quebrando así también la relación tradicional entre el maestro y el alumno.

Cada taller comprende contenidos del currículo nacional, que se articulan con los contenidos locales y se abordan con una dinámica de significación inmediata: los aprendizajes están organizados de tal manera que siempre tienen referentes locales. Estos talleres –y los contenidos que abordan– son los siguientes:

#### 1. Taller de Actividades Comunitarias

Está centrado en las actividades organizativas, sociales, culturales y rituales de la comunidad, así como en el ciclo productivo y reproductivo de las familias y la comunidad en su conjunto. Aborda el registro, análisis y valoración de estas actividades, en conjunción con elementos de las ciencias sociales.

En este taller se trabaja también en torno a la historia y la memoria locales, a partir de la tradición oral, contrastándola con los registros documentales existentes en diversas fuentes.

Se pone un énfasis especial en el proyecto colectivo como proyecto comunitario y horizonte de “vida buena”, tratando de conciliar los horizontes deseables con las posibilidades objetivas de realización.

#### 2. Taller de Ciencias

En este taller se aborda el estudio sistemático de

los saberes locales en torno a diversos temas, y se contrastan y complementan con elementos de la ciencia occidental, buscando acercamientos que permitan valorar ambas construcciones mediante criterios relacionados con su funcionalidad y estructura. Por ejemplo, se tratan temas relacionados con la salud, la nutrición, la organización del mundo (taxonomía), la geografía, la física, la química, etc.

Tiene especial importancia el estudio del cuerpo en su dimensión física y biológica, así como en relación con la posibilidad de construir un proyecto de vida individual en el marco de un proyecto comunitario basado en la identidad étnica.

### 3. Taller de Expresión

Es un taller esencial en el proceso formativo. Aborda el dominio de las lenguas de la escuela (la "lengua propia" y la "lengua común"), tanto por lo que respecta a sus elementos técnicos (gramática, ortografía y sintaxis) como a su uso con un enfoque comunicativo.

Una parte del trabajo se basa en la sistematización y redacción de información procedente de los demás talleres con vistas a su discusión y socialización. Otra parte se centra en la recuperación de la tradición oral y la producción de textos propios.

En este taller se han establecido horarios de trabajo fijos tanto para el trabajo en náuat como en castellano.

### 4. Taller de Números

El trabajo realizado en este taller consiste en expresar la realidad con lenguajes simbólicos (matemáticos o gráficos) y en utilizar las matemáticas como instrumento que permite comprender mejor diversos fenómenos y solucionar los problemas encontrados.

En este taller se efectúa también el apren-

dizaje de los contenidos de matemáticas correspondientes al nivel de secundaria, así como de muchos de los contenidos de física porque exigen el uso del lenguaje e instrumentos matemáticos. Otro aspecto importante que se aborda en este taller es el de la construcción sistemática de instrumentos de pensamiento formal que contribuyen al desarrollo cognitivo general de los alumnos.

### 5. Taller de Producción

La finalidad principal de este taller es que los estudiantes adquieran capacidades técnicas para mejorar las condiciones de vida de sus familias y de la comunidad. El taller está organizado en períodos semestrales, durante los cuales los alumnos participan en actividades de producción hortofrutícola, panadería, carpintería, reciclaje de papel, cría de especies menores, etc. De esta manera adquieren las habilidades propias de algunos oficios y aprenden técnicas productivas que les ayudan a diversificar la producción alimentaria familiar.

La estrategia de **confrontación con los saberes tecnológicos** se aplica en especial al trabajo realizado en este taller, que se apoya además con fuerza en la otra estrategia de **incorporación de las redes de transmisión del saber popular** para construir conocimientos y fortalecer la identidad cultural.

En el conjunto de los talleres se abordan nueve “campos culturales”, que se consideran fundamentales para la integración de un universo temático en la educación que necesitan las comunidades indígenas. Esos campos son:

- El campo de contenidos que gira en torno a los **saberes propios** y se articula con los contenidos normativos del nivel secundario del currículo nacional en las áreas de ciencias y tecnología.

- El campo de conocimientos y valores anclados en la **memoria y tiempo históricos** de la comunidad y de los grupos. En este campo se contextualiza lo local en el marco de los procesos históricos nacionales, y se ubican estos procesos desde una perspectiva y percepción locales.
- El campo relativo al **reconocimiento de los espacios de la comunidad y de los grupos**. En este campo se efectúa el reconocimiento del espacio físico en términos geográficos y de ecosistema –es decir, de territorio– y se articula con los contenidos normativos de las áreas correspondientes. Asimismo, se reconocen los espacios colectivos (trabajo comunitario, fiestas, asambleas y ceremonias) y se articulan con los contenidos normativos de las ciencias sociales.
- Tres campos culturales referidos a la identidad:
  - Reflexión sobre la **identidad personal**, individual, con la posibilidad de construir proyectos personales a partir del desarrollo de competencias para el aprendizaje y de la visualización del propio potencial, con una perspectiva a plazo medio.
  - “Resignificación” de la **identidad cultural étnica**, colectiva, a partir de la valorización de elementos de la cultura local y la búsqueda de elementos que contribuyan a modos de vida digna y plena.
  - Conocimientos y valores que fomentan la **identidad nacional** (historia, geografía y civismo) para poder avanzar en la construcción de relaciones interculturales.
- Dos campos culturales referidos a la palabra:
  - El campo relativo a la **palabra propia** –el náuat– contemplada como tradición oral, instrumento eventual de producción de textos, vehículo de comunicación e idioma con estructura propia.
  - El campo relativo a la **palabra común de**

los mexicanos, el castellano, para poder “decirse” frente a los otros y expresar las formas propias de ser y querer ser.

- Un campo, por último, referido a las estructuras del pensamiento y al uso de las matemáticas. Este campo abarca los contenidos que se proponen desarrollar la capacidad de **razonamiento formal y expresión simbólica**.

#### Docentes/Formación

Todos los responsables del proyecto educativo de la escuela, excepto uno,<sup>10</sup> son estudiantes y egresados de licenciatura en Planeación del Desarrollo del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).<sup>11</sup> Aunque la formación dispensada en el CESDER es polivalente y está centrada en la educación rural, la educación bilingüe no forma parte de su currículo. Por eso, fue necesario establecer procesos de formación inicial para sus egresados a partir del momento en que se incorporaron al equipo de trabajo, y efectuar un acompañamiento pedagógico posterior.

Los docentes sólo se incorporan a la escuela al inicio de un ciclo escolar, y asisten previamente a un taller de capacitación<sup>12</sup> en el que aprenden a utilizar la técnica didáctica de *fichas de trabajo* y la forma de articular los contenidos de los nueve “campos culturales” mediante las estrategias didácticas propuestas.

A lo largo del año, el personal docente funciona como equipo colegiado para articular y enriquecer las actividades de los tres grados impartidos en la escuela, informar mutuamente de la actividad de cada uno y de cada grupo, y efectuar el seguimiento de la maduración y avance de los alumnos.

Los asesores del CESDER y de la Zona 016 –Tepexoxuca de Telesecundarias Estatales acompañan esas actividades para contribuir a la resolución de los problemas planteados y la mejora del trabajo del equipo. Aunque la frecuencia de ese acompañamiento varía en función de la composición del equipo docente –a mayor experiencia de los maestros, menor acompañamiento

programado—, siempre se puede contar con asesoramiento a solicitud de los interesados.

Para la educación secundaria no existen prácticamente materiales en lengua indígena. Afortunadamente, en el caso del náhuatl se dispone de algunos diccionarios bilingües, gramáticas y obras literarias “clásicas” —recopiladas en la época del “contacto” con los españoles— o recientes, sobre todo poéticas. También se cuenta con algunas transcripciones de tradición oral. El problema de este material es que está redactado en distintas variantes dialectales del náhuatl, pero este inconveniente ofrece paradójicamente la ventaja de permitir comparaciones entre las diversas formas de uso de la lengua.

#### Materiales y actividades

Sólo se dispone de libros de texto escolares para los primeros grados de la enseñanza primaria y su enfoque, por regla general, es castellanizador. También hay manuales en ediciones rústicas, que han sido elaborados para personas recién alfabetizadas.

En estas condiciones, desde los inicios del proyecto una de las tareas de la escuela ha consistido en producir materiales propios, que son el resultado de las actividades realizadas en los diferentes talleres. En su mayoría, ese material consta de pequeños folletos de producción “doméstica” que permiten conservar y socializar los saberes locales, así como los resultados de la confrontación de saberes.

La escuela posee una “biblioteca-ludoteca-videoteca” con materiales en náhuatl adquiridos o producción propia, así como materiales informativos, recreativos y literarios en castellano adecuados al nivel de secundaria. También dispone de material sobre procesos productivos agropecuarios y de transformación.

Actualmente, algunos docentes están intentando producir materiales educativos en medios magnéticos, destinados al aprendizaje bilingüe de los alumnos de secundaria, así como de niños pequeños y adultos.

**Resultados**

El primer resultado con los estudiantes y, más notablemente, con el conjunto de la comunidad, ha sido la revalorización de la lengua y cultura propias, que se manifiesta por un mayor uso público de la primera y una divulgación de diversos elementos de la segunda, que se han convertido en actitudes permanentes.

Hoy en día, los alumnos son jóvenes con una identidad cultural fortalecida, mayor seguridad en sus actuaciones y horizontes de vida en los que el orgullo identitario constituye la base fundamental. Además, sus niveles de rendimiento escolar en el bachillerato y la universidad se han “normalizado”, es decir que en el aprovechamiento escolar de los que continúan estudiando no se observan diferencias perceptibles con respecto al resto de los estudiantes. Aunque los alumnos de la escuela que han accedido a la enseñanza superior todavía no son muy numerosos, hay ya más de una docena de ellos que cursan o han concluido estudios universitarios en diversas disciplinas y centros, sin que hayan tropezado con mayores dificultades que el común de los estudiantes.

Asimismo, en la medida en que la continuidad del proceso educativo ha puesto de manifiesto la calidad de la oferta de educación y la validez de ésta en el sistema educativo nacional, los padres y madres de familia han participado más en las actividades escolares en calidad de informadores y asesores, o de coevaluadores del proceso de formación, como ya se ha señalado anteriormente.

Por otra parte, cabe señalar que la escuela fue visitada por representantes de diversos pueblos indígenas del país<sup>13</sup> que tuvieron noticia de la experiencia que estaba llevando a cabo. Inspirados por el trabajo observado, impulsaron posteriormente en sus territorios la creación de escuelas de nivel secundario, dotadas de proyectos propios. A este respecto, se realizó una labor de cooperación en materia de metodología, en estrecha coordinación con las autoridades tradicionales de esos pueblos y los docentes locales, e incluso con algunas universidades en el caso de los wixarika.

Por último, la creación de la Coordinación Nacional de Educación Intercultural dentro de la estructura de la Secretaría de Educación Pública de la República Mexicana ha permitido examinar el proyecto educativo de la escuela “Juan Francisco Lucas” para determinar cuáles han sido sus logros y dificultades y poder así orientar la oferta de servicios educativos de calidad en otras regiones del país. Asimismo, se ha propuesto el proyecto para que sea objeto de estudio en el plano internacional.

Los proyectos de esta naturaleza sólo se pueden consolidar como una institución propia cuando los pueblos los hacen suyos.

Toda apropiación de un proyecto debe comprender la participación de los pueblos en la definición de los contenidos y los modos de tratarlos, así como en el seguimiento y evaluación del trabajo de la institución, en coordinación con las autoridades educativas.

El papel de los docentes en el proceso es fundamental. Las mejores condiciones se reúnen cuando éstos pertenecen a la cultura en que se desarrolla el proyecto, siempre y cuando tengan una sólida formación profesional específica y de alta calidad.

Las autoridades educativas desempeñan un papel fundamental en la consolidación de procesos de esta naturaleza. La aceptación de proyectos de este tipo por su parte es un índice de su capacidad para responder con eficacia a las necesidades de las culturas locales y para incorporarlas a un proceso educativo, en diálogo con los currículos nacionales. Si esa aceptación no existe ni en los niveles técnicos y administrativos inmediatos –la Supervisión Escolar– ni en los sucesivos niveles superiores, experiencias como la de la escuela “Juan Francisco Lucas” sólo serán episodios aislados que difícilmente influirán en las políticas educativas para los pueblos indígenas.<sup>14</sup>

La relación entre la escuela y la comunidad debe ser lo más orgánica posible, de manera que el conocimiento fluya entre una y otra, haciendo de la escuela no

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

sólo el ámbito de socialización y aprendizaje de los estudiantes, sino ante todo un espacio capaz de dinamizar la vida de la comunidad y apoyar la construcción de proyectos comunitarios viables.

Esto exige, por supuesto, que la comunidad escolar y sus integrantes, así como las actividades, conserven el sentido de pertenencia a la comunidad para que no se establezca la separación que se da actualmente entre el común de las instituciones educativas y las sociedades a las que pertenecen.

Es necesario que estas experiencias sean visibles para los ciudadanos de la localidad y la región, los encargados de tomar decisiones y los ejecutores de las políticas públicas, a fin de que su valoración positiva garantice su perdurabilidad, a pesar de los vaivenes de la política de educación pública. Esto exige también, por supuesto, una constante revisión de los contenidos abordados para que respondan a la dinámica cambiante de la comunidad a la que pertenecen y a las innovaciones y cambios de la educación en general.

Con vistas a una eventual construcción de relaciones interculturales, equitativas y armónicas, y una generalización de los currículos para la interculturalidad en los sistemas educativos nacionales, es indispensable considerar que los pueblos indígenas poseen especificidades que hacen necesario prever la existencia de espacios para la educación indígena en el sistema educativo nacional, que en un momento dado confluyan en otros niveles del sistema, respetando la calidad y la equidad al mismo tiempo.

**Duración**

1989-2001.

**Financiación/  
Presupuesto**

Desde 1993 la escuela es un “centro de trabajo” que forma parte de la estructura de las escuelas públicas mexicanas. Por eso, los salarios de los docentes, las inversiones en infraestructuras escolares y algunos gastos de mantenimiento corren por cuenta de los presupuestos públicos.

La comunidad aporta materiales y fuerza de trabajo para el mantenimiento ordinario de la escuela.

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER, la organización no gubernamental impulsora del proyecto, financió en su totalidad esta experiencia educativa entre 1989 y 1993. Desde este último año hasta 2001, también proporcionó a la escuela los recursos necesarios para el funcionamiento del comedor escolar.<sup>15</sup> Hasta la fecha, sigue financiando la adquisición de material educativo de apoyo, así como la colaboración periódica de algunas jóvenes en calidad de docentes. Los montos de la financiación del CESDER son difícilmente cuantificables por su variación en el tiempo.

Supervisión Escolar de la Zona 016–Tepexoxuca de Telesecundarias Estatales  
CESDER–PRODES, A.C.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Ulises Márquez Nava  
Asesor del proyecto  
CESDER–PRODES, A.C.  
AP. 47, Tlatlauquitepec, Puebla,  
73900 México (dirección postal)  
Capolihtic s/n,  
Zautla, Pue.,  
México  
Teléfono: +52 55 5329 0995, extensión 7501  
Fax: +52 233 318 0321  
Correo electrónico: [ulises\\_cesder@hotmail.com](mailto:ulises_cesder@hotmail.com)  
[educacion@cesder-prodes.org.mx](mailto:educacion@cesder-prodes.org.mx)  
Sitio Internet: <http://www.cesder-prodes.org.mx>

**Contacto**

## NOTAS

1. Ese dispositivo recibió sucesivamente los nombres de Escuela Rural Mexicana (1922), Casas del Pueblo (1923), Misiones Culturales (1925), Departamento de Incorporación India (1926), Departamento de Misiones Culturales (1927), Centros

de Educación Indígena (1933), Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas (1945) y Dirección de Asuntos Indígenas de la Secretaría de Educación Pública (1946), hasta la creación de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública en 1978.

2. Consúltese la página Internet de la Dirección General de Educación Indígena, Secretaría de Educación Pública (SEP), México:

[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_4413\\_informacion\\_basica\\_g](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4413_informacion_basica_g)

3. Citas extraídas de “Información sobre la Dirección General de Educación Indígena: Antecedentes”. Cf.:

[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_4409\\_antecedentes](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_4409_antecedentes)

4. Por un lado, las comunidades indígenas se quejan de que las generaciones que se han escolarizado han perdido identidad propia –sobre todo por lo que respecta a los valores–, pero por otro reconocen que la escuela contribuye a reducir su discriminación y posibilita la movilidad social.

5. Uno de esos estudios abarca el área geográfica de influencia de la escuela “Juan Francisco Lucas”: Schmelkes, Sylvia (1993): *La calidad de la educación primaria en México. Estudio de cinco regiones en el estado de Puebla*, México, CEE.

6. Estudiantes de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural cursada en el centro de formación impulsado por el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

7. Para identificar, comprender y ubicar los elementos culturales.

8. Tanto por lo que se refiere a la comprensión de la lengua y de sus estructuras como a su uso para la comunicación.

9. En un principio fueron cuatro. El Taller de Ciencias se agregó al currículo tras el primer semestre de trabajo, para disponer de un espacio específico donde se pudieran abordar los contenidos correspondientes.

10. Docente de enseñanza media por su formación inicial, especializada en docencia de las Ciencias Sociales. Fue designada por la Secretaría de Educación Pública del Estado.

11. Aunque la normativa nacional exige que la docencia sea ejercida por licenciados en educación, los egresados del CESDER son reputados por su calidad profesional. La mayoría de los docentes de la Zona Escolar 016–Tepexoxuca, de la que depende la escuela “Juan Francisco Lucas”, son egresados de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo.

12. Sistema de planeación con criterios modulares que parte de contenidos culturales locales, relacionándolos con los contenidos normativos nacionales, y proporciona indicaciones sobre actividades, resultados esperados, criterios especiales para la realización de las actividades y mecanismos de evaluación. Su duración es variable –entre una y seis semanas– y permite organizar de manera integrada el trabajo en los talleres.

13. Los wixarika (pronunciar “virrarika”) del estado de Jalisco, conocidos también con el nombre de “huicholes”; los raramuri del estado de Chihuahua, llamados también “tarahumaras”; y los tseltales del estado de Chiapas.

14. En el caso que nos ocupa, la necesidad de movilizar a los docentes dentro de la zona escolar y las dificultades que representaba su inserción en otros modelos menos específicos, llevaron a la Supervisión Escolar a efectuar modificaciones sustanciales en el currículo y funcionamiento de la escuela en el año 2001, con lo que el modelo dejó de operar como tal. No obstante, conserva algunas rasgos específicos como complemento del proyecto educativo “Telesecundaria vinculada a la comunidad”, que se está ejecutando hoy en la casi totalidad de las escuelas de la Zona Escolar 016–Tepexoxuca de Telesecundarias.

15. En el comedor se ofrecían servicios de desayuno y almuerzo a los estudiantes para compensar el déficit de nutrición que padecían. A partir de 1998 y a petición de los padres, el servicio se redujo al desayuno. En efecto, éstos deseaban que sus hijos se reincorporasen más temprano a las actividades familiares. Este cambio obedeció principalmente al hecho de que los alumnos empezaron a recibir apoyo financiero del Estado por intermedio de programas compensatorios de lucha contra la pobreza, adoptados a causa de la consolidación de las políticas económicas neoliberales como políticas estatales. Ese apoyo forma parte de la atención focalizada, que recomienda y financia el Banco Mundial. El programa de referencia, que ha recibido diversos nombres con el correr del tiempo (“Solidaridad”, “Progreso”, “Contigo”), sigue funcionando en la actualidad.

# 12. MÉXICO: FORMACIÓN DE CAMPESINOS INDÍGENAS COMO DIRECTIVOS DE EMPRESAS FORESTALES COMUNALES

Rodolfo López Arzola

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Educación no formal: formación técnica comunitaria.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Todo el estado de Oaxaca. Este estado cuenta con 2.000 comunidades, de las cuales 200 poseen bosques con valor comercial. Esas comunidades son propietarias del 85% de los bosques del estado.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Comunidades indígenas zapotecas, chatinas, zoques, etc.

**Descripción del programa o de la institución**

Este proyecto se ubica en un contexto de fuerte marginación, debido a las condiciones de pobreza, migración y analfabetismo existentes en las zonas rurales del sur de México. El programa consiste en la construcción de una economía popular mediante el fortalecimiento de una cultura empresarial y social como alternativa a la pobreza, privilegiando la participación comunitaria y la promoción y formación de esa cultura. Pretende capacitar a los campesinos para que dirijan una empresa, en todos sus aspectos técnicos, basándose en sus propias fuerzas y sus niveles académicos, que oscilan entre el 4º y 6º grado de primaria por término medio.

**Resumen**

El proyecto se realizó mediante la creación y apropiación de un modelo de desarrollo autogestionario

adaptado a las necesidades de las comunidades indígenas zapotecas, chatinas, zoques, etc., basándose en la utilización sostenible de sus recursos naturales y en sus estructuras culturales.

El proyecto consistió principalmente en impartir formación a adultos para que pudieran desempeñar el cometido de directivos y técnicos de sus empresas. Paralelamente, se impartió formación a los alumnos a fin de que incrementasen sus capacidades para la vida comunitaria.

- De 1982 al 2000: 1.000 adultos (actividades empresariales y técnicas)
- De 1990 al 2000: 1.680 alumnos (habilidades comunitarias)
- De 1990 al 2000: 600 mujeres (actividades microempresariales)

El estado de Oaxaca cubre 95.000 km<sup>2</sup> y se divide en ocho regiones geográficas donde conviven 21 grupos étnicos. Está compuesto por 30 distritos que abarcan 570 municipios, de los cuales 280 son rurales (49,12 %). Éstos se subdividen a su vez en 7.210 localidades.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

El territorio del estado es muy variado y accidentado. Esta variedad geográfica hace que existan diversos climas, que van desde el seco (parte de la región mixteca y valles centrales) hasta el tropical con lluvias estivales (riberas de los ríos que cruzan el estado, Sierra Madre del Sur, parte de la región mixteca, llanura costera del Pacífico, istmo de Tehuantepec y llanura del Golfo), pasando por el templado con lluvias estivales (Sierra Madre Oriental y partes altas de la Sierra Madre del Sur). Predominan los suelos pobres y escasamente explotados. En las sierras hay terrenos lateríticos arcillosos, y sólo en los valles intermontanos y hacia la frontera con el estado de Veracruz se encuentran suelos más profundos y ricos en materia orgánica.

La marginación en México se concentra sobre

todo en el centro y sur del país, y alcanza un nivel muy elevado en la región del Pacífico Sur, integrada por los estados de Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Oaxaca tiene altos índices de pobreza, migración y analfabetismo y se considera que es uno de los estados más pobres del país. En el campo apenas hay zonas de desarrollo.

La población total del estado es de 3.019.560 habitantes, de los cuales 48,9 % son hombres y 51,1 % mujeres. La población infantil y juvenil es predominante: el 42,6 % de la población total tiene menos de 15 años y las personas mayores de 65 años sólo representan el 4,7 % de la misma. Además, la población es mayoritariamente indígena y está organizada en comunidades donde prevalecen usos y costumbres de socialización y formación tradicionales.

La tasa de la población económicamente activa de hombres y mujeres es de 39,24 %, de la cual 68,28 % corresponde a los hombres y 12,33 % a las mujeres. Del total de la población femenina menor de 5 años, el 39,1 % habla alguna lengua indígena y de éstas el 23,9 % son monolingües, esto es, no hablan castellano.

Con respecto a la educación, el 67 % de la población total del estado se halla en situación de rezago educativo, es decir, carece de educación básica (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática – INEGI, 2000). La población femenina de 6 a 14 años que sabe leer y escribir representa el 82,1 %. El analfabetismo abunda más entre las mujeres de más de 40 años, llegando a alcanzar el 60,6 %. La tasa global de analfabetismo femenina es del 34,6 %, ya que se registran 312.014 mujeres de más de 15 años que no saben leer y escribir (INEGI, 1995).

### **Antecedentes del proyecto**

La explotación de los bosques de pino en las Sierras Norte y Sur había sido concedida por veinticinco años a dos empresas, la paraestatal Fábricas de Papel

(FAPATUX) y la privada Compañía Forestal de Oaxaca (CFO), que se llevaban los beneficios económicos a cambio de una mínima retribución a las comunidades, mientras que los recursos se deterioraban aceleradamente.

FAPATUX había obtenido con el apoyo del gobierno federal una concesión de veinticinco años (1957-1981) para explotar los bosques de pino de las comunidades de la Sierra Juárez y del estado. Las comunidades recibían beneficios materiales y empleos, aunque sólo como peones en áreas no especializadas. Sin embargo, la extracción selectiva de la mejor madera y la ausencia de reforestación y conservación del suelo y del agua provocaron protestas de las comunidades.

FAPATUX intentó en 1981 obtener una nueva concesión para continuar la explotación de los bosques, pero las comunidades no lo permitieron y se creó a nivel estatal y nacional la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), formada por comuneros y profesionales locales y externos. Esta organización ganó la lucha contra la gestión y la política forestal deficientes que habían distado mucho de crear factores de desarrollo. Sin embargo, la ODRENASIJ fue una organización espontánea y efímera, ya que al cumplir su misión desapareció como tal, sobre todo porque no tenía ninguna alternativa que ofrecer a las comunidades.

El resultado de este movimiento fue que las comunidades ganaron la protección de sus bosques, que quedaron libres de toda concesión a partir de 1982. Al reapropiarse sus riquezas forestales, las comunidades, originalmente campesinas, descubrieron que su noción de los beneficios del bosque era más bien cultural y que no habían aprendido aún el aprovechamiento de la madera. Fue entonces cuando un equipo del gobierno federal, en el contexto de un programa denominado Desarrollo Forestal, inició la promoción y organización de empresas forestales comunales como alternativa de desarrollo. Ello planteó la necesidad de contar con recur-

sos humanos propios en el ámbito forestal y de capacitarlos, tanto en el plano técnico como en el comunitario.

Así se crearon las Empresas Forestales Comunales (EFC), que fueron administradas por los propios comuneros según sus usos y costumbres en materia de estructuras, mecanismos de nombramiento y sistemas de rotación.

El equipo del programa Desarrollo Forestal se constituyó luego en Asesoría Técnica a Comunidades Oaxaqueñas (ASETECO, A. C.) y formó 25 EFC, que crearon la primera unión de comunidades forestales y la primera organización estatal de defensa de sus derechos ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

En la actualidad, en el estado de Oaxaca hay más de 70 EFC operando anualmente.

<b>Objetivos y enfoque</b>	Capacitar a los campesinos para que asuman la dirección de la administración, las finanzas, la contabilidad y la mercadotecnia de una empresa, basándose en sus propias fuerzas y sus niveles académicos, que oscilan entre el 4° y 6° grado de primaria por término medio.
<b>Participación</b>	Las comunidades indígenas poseen una tradición secular de elección de sus dirigentes y representantes constituidos en asamblea general. Lo mismo sucede con la elección de los directivos de las empresas forestales y con todas las decisiones relacionadas con la vida comunitaria.
<b>Métodos aplicados</b>	La formación se efectúa según el método denominado “transferencia-apropiación”, es decir la delegación de competencias prácticas y conocimientos para lograr dominarlos y aplicarlos. Este método incorpora también el modelo de auditoría comunal de revisión semestral de la contabilidad, para el que se capacita a jóvenes que al mismo tiempo se van formando para desempeñar las funciones de futuros directores de las EFC.
	La capacitación y formación se realizan aprovechando las estructuras, mecanismos, usos y costumbres

comunitarios. En estas comunidades existe la costumbre de que, a partir de los 18 años, los hombres ejerzan gratuitamente una serie de funciones al servicio de la comunidad: desde el puesto de mensajero hasta cargos tales como presidente del municipio civil, dirigente de la estructura agraria comunal o responsable de actividades relacionadas con la Iglesia. Los nombramientos para el desempeño de cargos sucesivos se prolongan hasta los 60 años de edad, otorgándose algunos intervalos anuales de descanso. Antes de ocupar un puesto en las EFC, los hombres ya poseen muchas capacidades y conocimientos adquiridos a lo largo de todo ese proceso.

Se usa el español porque muchas comunidades ya no hablan su lengua primigenia.

**Lengua(s) de enseñanza**

La capacitación se imparte en las siguientes áreas:

**Plan de estudios/Materias**

- Administración, contabilidad y auditoría;
- Normas y leyes fiscales;
- Gestión forestal: viveros, reforestación y lucha contra plagas;
- Industria del aserrado y trazado de caminos;
- Informática.

El proyecto empezó con un equipo de profesionales del gobierno que transfería sus conocimientos universitarios a los indígenas. En la etapa inicial, los profesionales no impartían cursos propiamente dichos, sino una formación práctica consistente en coadyuvar a los procesos de apropiación de las ciencias administrativas por parte de los indígenas.

**Docentes/Formación**

Tras haber efectuado una introducción intensiva a cada tema, se acompañaba a los indígenas en sus trabajos, tomando como base la experiencia adquirida por los nombrados a puestos de responsabilidad de sus servicios comunitarios en virtud de sus propios sistemas de educación y formación que inician a los educandos a partir de los 18 años, e “injertando” en esa experiencia

los conocimientos universitarios del equipo de profesionales mediante “sistemas puente”.

**Materiales y actividades** Se utilizaron manuales elaborados por los profesionales para que todos los futuros directivos de las EFC aprendiesen rudimentos de matemáticas y el manejo de la calculadora. El nivel de complejidad se fue elevando para que fuesen adquiriendo gradualmente conocimientos especializados, desde contabilidad hasta análisis de estados financieros, controles de venta, etc. Últimamente, se ha utilizado el mismo procedimiento para la iniciación al manejo de sistemas informáticos, pero fue necesario dedicar más tiempo a esta tarea.

La labor de formación se realizó con personas de bajo nivel académico, pero nombradas por la asamblea general de cada comunidad. Como las comunidades reemplazan a todos sus dirigentes cada dos o tres años, fue necesario capacitar continuamente a todos los nombrados.

**Resultados** La aplicación del método de “transferencia-apropiación” favoreció el proceso de capacitación y formación de cuadros directivos para las EFC. En trece años, se lograron transferir conocimientos sobre las diversas áreas de trabajo a 653 comuneros, 156 mujeres y 865 niños de las escuelas primarias.

En 1983, el equipo de Desarrollo Forestal había creado doce EFC y elaborado un programa de capacitación y formación más definido en las siguientes áreas: administración, contabilidad y auditoría; normas y leyes fiscales; gestión forestal (viveros, reforestación y lucha contra plagas); industria del aserrado; trazado de caminos; e informática. En 1995, es decir, trece años después del comienzo de la experiencia, el número de EFC ascendía a 81.

## Puntos fuertes

Los modelos clásicos de desarrollo parten de la hipótesis de que sus objetivos –por ejemplo, la producción de empleos permanentes y la generación de riquezas– sólo se pueden lograr con la participación del mayor número posible de profesionales universitarios y de que deben ser éstos los que dirijan las empresas e instituciones, y por consiguiente todos los procesos necesarios para el desarrollo, especialmente los económicos.

Esta hipótesis la desmiente el caso de algunas EFC de Oaxaca, que en el periodo 1982-1995 demostraron que es posible incorporar otras secuencias para cumplir con los objetivos de producción de empleos y generación de riquezas sin presencia del componente profesional. Aunque esto suponga una inversión considerable en asesoría especializada, ésta es mucho menos costosa que la inversión en una estructura profesional universitaria formal, sobre todo teniendo en cuenta el alto costo social que significa para una comunidad disponer de profesionales con una formación ideológica contraria a los intereses comunitarios o incompatible con ellos.

Para el desarrollo rural indígena de México es menester concebir sistemas flexibles adaptados a las situaciones específicas, en vez de adaptar éstas a sistemas prefabricados en gabinetes. Una de las lecciones de la experiencia de Oaxaca es la necesidad de acompañar las actividades cotidianas de las empresas comunales, concibiendo sistemas *ad hoc* e “injertándolos” en las estructuras comunitarias.

Otra lección es que la atención se debe “personalizar”, es decir que se debe prestar comunidad por comunidad y empresa por empresa, en lugar de hacerlo en forma masiva y con cursos en serie.

Asimismo, se ha comprobado que es difícil encontrar los métodos pedagógicos más eficientes, a no ser que la totalidad de los protagonistas tengan el firme

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

propósito de efectuar una transferencia y apropiación mutua de los conocimientos.

### **Puntos débiles**

El hecho de que las comunidades reemplacen a sus dirigentes cada dos o tres años y de que después no aprovechen sus conocimientos supone un costo para la comunidad y un retraso de seis meses en el funcionamiento de las empresas. Cuando los directivos de las EFC capacitados dejan sus puestos, sólo transfieren a los recién llegados los conocimientos más elementales e imprescindibles para el funcionamiento de las empresas.

El costo de este acompañamiento casi continuo es alto y las empresas tienen que estar dispuestas a pagarlo. El hecho de que este sistema no cuente con profesionales permanentes reduce en parte las posibilidades de avanzar en la realización de los cambios internos y externos que el mercado vaya exigiendo. Esto puede incluso afectar a la supervivencia de las propias empresas.

#### **Duración**

La primera experiencia piloto organizada por el equipo de Desarrollo Forestal data de 1982 y se efectuó en la Sierra de Juárez con la comunidad zapoteca de Santa Catarina Ixtepeji, donde se constituyó la primera EFC del proyecto que ha finalizado en 2002. En esos veinte años, la cultura empresarial forestal indígena se consolidó en el estado de Oaxaca hasta tal punto que se convirtió en un ejemplo nacional e internacional. El Banco Mundial ha escogido esta experiencia como modelo para un programa especial que se está intentando aplicar en otros estados de la República Mexicana, aunque con un esquema más paternalista. Ese programa prevé proporcionar una serie de apoyos a la capacitación de las comunidades indígenas en diferentes sectores productivos.

Al principio, este proyecto fue financiado por el gobierno federal. Luego, fueron las propias empresas las que pagaron el asesoramiento para la capacitación, y últimamente son el Banco Mundial y el gobierno federal los que corren con los gastos de formación.

Financiación/  
Presupuesto

Asesoría Técnica a Comunidades Oaxaqueñas

Organización(es)  
responsable(s)

Rodolfo López Arzola,  
Presidente de la Asesoría Técnica a Comunidades  
Oaxaqueñas (ASETECO)  
Eucaliptos No. 320  
Col. Reforma C.P. 68050  
México D.F.  
Teléfono/Fax 951 5131730  
Teléfono 951 51 34424  
Correo electrónico: Asetecooax@infosel.net.mx  
Roloar@spersaoaxaca.com.mx

Contacto

## REFERENCIAS

- ASETECO (2003): *Una caminata de 20 años en los bosques comunales de Oaxaca*. Esta obra es un compendio de la evaluación final del proyecto. Se ha editado para hacer oír las voces de los distintos protagonistas de esta experiencia y dar a conocer una versión de su historia más completa e imparcial que la difundida hasta ahora en publicaciones del gobierno y de organizaciones no gubernamentales.
- López Arzola, R. y Jesús Góngora, M: *Experiencia de 13 años (1982-1995) en la formación de directivos campesinos indígenas en y para actividades empresariales en el Estado de Oaxaca*, ponencia presentada en el foro nacional “Retos y perspectivas de la educación de adultos en México” convocado por UPN, INEA, CREFAL, CEAAL y SEP (Ciudad de México, 13-15 de noviembre de 1994).
- Ramírez Domínguez, R.: *El manejo comunitario de los recursos forestales: una opción para las comunidades campesinas*, ponencia presentada en el seminario “Retos y oportuni-

dades para el aprovechamiento sostenible de especies no maderables en México y Centroamérica”, convocado por Methodus, PSSM, GAIA, UPISL y SEMARNAP-Oaxaca (Oaxaca, 23- 26 de noviembre de 1999).

# 13. NUEVA ZELANDIA: PROGRAMA MAORÍ DE ENSEÑANZA DE CIENCIAS

Janet Nairn

Programa de enseñanza de ciencias (“Raukura Te Reo Putaiao”, en maorí) impartido en el departamento bilingüe de la Escuela Secundaria Superior para Varones de Rotorua. Programa experimental cuadrienal (1999-2002).

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Escuela Secundaria Superior para Varones de Rotorua (Nueva Zelanda).

**Ámbito geográfico y administrativo**

Alumnos maoríes del departamento bilingüe de la mencionada escuela, principalmente los más desmotivados y con resultados escolares más deficientes. En este programa cuadrienal han participado 54 alumnos en situación de riesgo.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

La falta de participación y los deficientes resultados de los alumnos maoríes en las disciplinas científicas constituyen desde hace mucho tiempo un motivo de preocupación para los centros docentes. El Fondo de Financiación de Innovaciones para Alumnos en Situación de Riesgo subvencionó la experimentación de un programa destinado a incrementar la motivación, la confianza y el aprendizaje de las ciencias entre un grupo selecto de

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

alumnos de lengua maorí con bajo rendimiento escolar, matriculados en el departamento bilingüe de la Escuela Secundaria Superior para Varones de Rotorua.

El programa cumplió con muchos de sus objetivos. Fue bien acogido no sólo por los jóvenes beneficiarios y su familia amplia (*whanau*), sino también por sus compañeros de estudios. Los alumnos adquirieron buenos hábitos de trabajo en las actividades científicas y su aprovechamiento escolar se vio estimulado por la pertinencia de éstas. Además, el apoyo que los mentores proporcionaron a los alumnos demostró ser eficaz.

Además de estos logros, el programa representó un desafío en materia de personal, horarios y recursos. La retención de muchos de los jóvenes hasta el nivel superior en ciencias supuso que el programa tuviera que financiar a un número de alumnos y actividades superior al previsto. La carga de trabajo aumentó con la introducción del módulo dedicado a la salud y el bienestar (*hauora*) en las clases principales de los grados 9 y 10. La asignación de tiempo solicitada para registrar todos los datos de la evaluación fue enormemente subestimada.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

La Escuela Secundaria Superior para Varones, que es el centro de enseñanza secundaria más antiguo de Rotorua, se ha comprometido a proporcionar una educación de excelente calidad a jóvenes de sexo masculino. La escuela, que goza de prestigio nacional por su excelencia académica, sus éxitos deportivos y su labor en el plano cultural, imparte cursos correspondientes al plan de estudios nacional, así como enseñanza sobre temas locales. La mitad de sus 1.198 alumnos son maoríes y muchos de los beneficiarios del programa para jóvenes en situación de riesgo proceden de medios socioeconómicos muy modestos.

La idea de establecer un programa para motivar a los alumnos maoríes a obtener mejores resultados en las disciplinas científicas emanó del obispo Kingi, un

anciano (*kaumatua*) de la tribu local de los ngati whakaue. Su preocupación por la incapacidad de la comunidad maorí local para tomar decisiones con conocimiento de causa sobre los asuntos de la tribu relacionados con cuestiones científicas le instó a alentar una mayor participación de los alumnos maoríes en las clases de ciencia de la escuela. Fue así como gracias a la subvención del Fondo de Financiación de Innovaciones para Alumnos en Situación de Riesgo nació el programa denominado “Raukura Te Reo Putaio”.

El objetivo del programa era elaborar y aplicar métodos didácticos innovadores para captar el interés de los alumnos maoríes en situación de riesgo y con bajo rendimiento escolar. El éxito del programa se mediría en función de la mejora de los resultados académicos y del comportamiento social de los participantes. El programa debía motivarlos para aprender e infundirles confianza para emprender proyectos y aceptar responsabilidades de dirección. La adquisición de conocimientos y de información acrecentaría su autoestima. Además, familiarizarse con algunas competencias técnicas necesarias para afrontar la sociedad moderna aumentaría sus posibilidades de encontrar un empleo. Por otra parte, había que apuntar a la obtención de las calificaciones escolares impartiendo las asignaturas de ciencias, informática y silvicultura del plan de estudios oficial y también mejorar su dominio de los medios informáticos y de la lectura y escritura gracias a la adquisición de competencias prácticas aplicadas a proyectos comunitarios.

El objetivo a largo plazo era elaborar métodos y técnicas susceptibles de ser aplicadas al conjunto de los alumnos en situación de riesgo.

Aunque los padres y los ancianos no participaron en la concepción del plan de estudios ni en la selección de los métodos de enseñanza, se invitó a los primeros a examinar el programa y a formular preguntas y observaciones cuando lo estimaran necesario. Los padres visitaron

#### Objetivos y enfoque

#### Participación

regularmente el local de la escuela destinado a las actividades del programa y recibieron boletines de información periódicos con información sobre los progresos de los alumnos, la recaudación de fondos para viajes de estudios y las actividades propuestas. Al comienzo del proyecto experimental, algunas madres preparaban el desayuno para que los jóvenes repusieran fuerzas cuando terminaban las clases de natación previstas para mantenerse en forma. Para alentar a los padres a participar se instauraron lecciones denominadas “madres e hijos”, en las que éstos se convertían en maestros de sus madres.

Se invitó a participar en el programa a algunos conferenciantes y visitantes maoríes, y los jóvenes disfrutaron escuchando los relatos de sus experiencias, especialmente los de deportistas de alto nivel. A los padres, alumnos, mentores y proveedores del programa se les ofrecieron diversas posibilidades de participar en la evaluación continua de éste y en la apreciación de sus resultados.

#### **Métodos aplicados**

Los alumnos en situación de riesgo tropiezan con muchos obstáculos para el aprendizaje, por ejemplo la asistencia irregular a clase, la poca confianza en sus capacidades de escritura y aritmética, el desinterés por las ciencias, la falta de pertinencia de los contextos de aprendizaje, las inadecuadas estrategias de enseñanza y la escasa autoestima debida a fracasos escolares anteriores. Las actividades relativas a la salud y el bienestar fueron dirigidas por mentores y se organizaron con vistas a suprimir muchos de los obstáculos con que tropiezan estos alumnos, a los que se proporcionaron uniformes, alimentación, recursos, ayuda de mentores y medios de transporte, siempre que fue necesario. El programa revalorizó considerablemente la imagen social de los alumnos gracias a prácticas deportivas, viajes de estudios científicos, conferencias de motivación impartidas por personajes modelo y asistencia a cursos de adquisición de competencias prácticas, tanto en el plano social como

en el de la higiene y salud personales o la crianza de los hijos. El programa recurrió a dos metodologías:

1. *Métodos de enseñanza innovadores.* Se seleccionaron por su originalidad, su atractivo para los alumnos y su carácter exento de peligro. Se previó que debían basarse en actividades prácticas, recurrir a un uso intensivo de técnicas informáticas y a experiencias extraescolares, y aplicarse en contextos de aprendizaje pertinentes. Gracias a estos métodos, los alumnos en situación de riesgo se interesaron mucho más por las ciencias y cobraron conciencia de su utilidad.
2. *Estrategias de motivación.* Se optó por aplicar una serie de estrategias para estimular la asiduidad y el interés y fomentar la autodisciplina y la confianza de los alumnos. Entre esas estrategias, cabe mencionar la designación en el año 2000 de varios mentores externos procedentes del personal de la empresa forestal Fletcher Challenge Forests (FCF), y en el año 2001 el nombramiento de un mentor contratado como miembro del personal de la escuela. Se previó también la realización de un amplio programa de actividades escolares matutinas, seguidas de un desayuno.

#### **Ocho estrategias para progresar:**

1. **Recurrir a un contexto científico y tecnológico, así como a una serie de empresas locales cuyas actividades se basan en las ciencias, para modificar la conducta de los jóvenes en situación de riesgo.**
2. **Crear una red de apoyo con una gran empresa local (Fletcher Challenge Forests), para obtener, entre otras cosas, mentores para los alumnos y la posibilidad de que éstos visiten los lugares de trabajo.**

3. Recurrir a mentores de habla maorí de Fletcher Challenge Forest para respaldar el aprendizaje y aprovechamiento escolar de los alumnos.
4. Realizar al término de cada período experiencias de aprendizaje intensivas y sumamente atractivas fuera del ámbito escolar y del entorno habitual de los alumnos, a guisa de motivación y de recompensa por el cumplimiento de los objetivos fijados.
5. Lograr que la familia amplia de los alumnos participe en la determinación de objetivos, así como en la organización y consecución de éstos, para crear un sistema de apoyo operacional procedente de la familia.
6. Utilizar los contextos relativos a la salud y el bienestar para que los alumnos adquieran competencias en el plano social y de las relaciones interpersonales.
7. Insistir en el uso de las aptitudes bilingües de los alumnos y alentarles a que las utilicen en los programas escolares y extraescolares.
8. Recurrir a la noción de familia amplia en el seno del departamento bilingüe de la escuela y al personal del departamento maorí de ésta para que contribuyan al programa y a la consecución de un equilibrio holístico.<sup>1</sup>

**Lengua(s) de enseñanza**

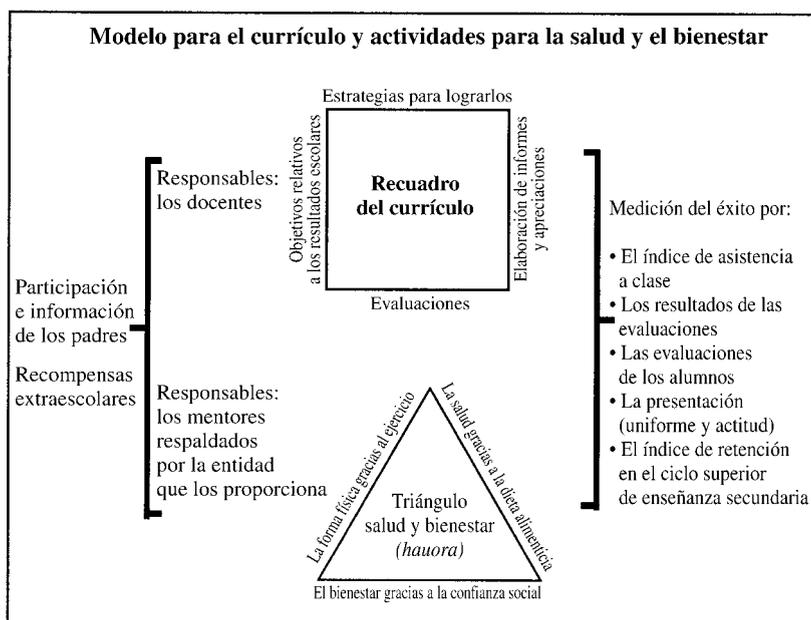
En las disciplinas de biología, química, física y ciencias, la lengua de enseñanza fue el inglés. Las instrucciones escritas se redactaron tanto en maorí como en inglés, cuando fue posible. El año escolar se dividió en trimestres de diez semanas cada uno. A los jóvenes se les impartió una lección de ciencias diaria, lo cual facilitó una buena continuidad de las ideas y de las actividades realizadas en clase.

Los jóvenes pertenecían al departamento bilingüe, que cuenta con un edificio propio, y tenían todos los

días clases de lengua y cultura maoríes. Este departamento no imparte cursos de ciencias. Como la enseñanza de la ciencia en la educación secundaria superior se caracteriza por la realización de trabajos prácticos y el manejo de productos químicos y material diverso, así como por la utilización de un lenguaje complejo, fue necesario impartirla en el departamento de ciencias de la escuela. El programa “Raukura Te Reo Putaiao” fue la primera tentativa realizada en nuestro centro docente para impartir a los alumnos bilingües maoríes en situación de riesgo un programa específico de ciencias, en el que se recurrió a instrucciones redactadas en maorí, a contextos apropiados a las exigencias del plan de estudios y a un programa relativo a la salud y el bienestar, a fin de suscitar el interés de los alumnos y mejorar sus resultados escolares.

El “Modelo para el currículo y actividades para la salud y el bienestar” (véase el gráfico 1), que incorporó las dos metodologías ya mencionadas, es decir los métodos de enseñanza innovadores y las estrategias de innovación, fue evolucionando a lo largo del cuadrenio 1999-2002. Las actividades indicadas en el “triángulo para la salud y el bienestar (*hauora*)”, que fueron dirigidas por mentores, se convirtieron en un poderoso instrumento e impulsaron con eficacia la realización de los componentes señalados en el “recuadro del currículo”. Este se estableció para garantizar que todos los aspectos pedagógicos fueran pertinentes y atractivos para los alumnos: contextos maoríes para lograr los objetivos relativos a los resultados escolares; enseñanza oral con apoyo de ilustraciones para evitar los libros de texto; utilización sistemática de ordenadores para la labor de investigación, presentación de los trabajos y realización de gráficos y experimentos; instrucciones en maorí para exámenes y hojas de ejercicios; evaluaciones de actividades laborales con arreglo a las normas empresariales; y conferencias de invitados maoríes u otros.

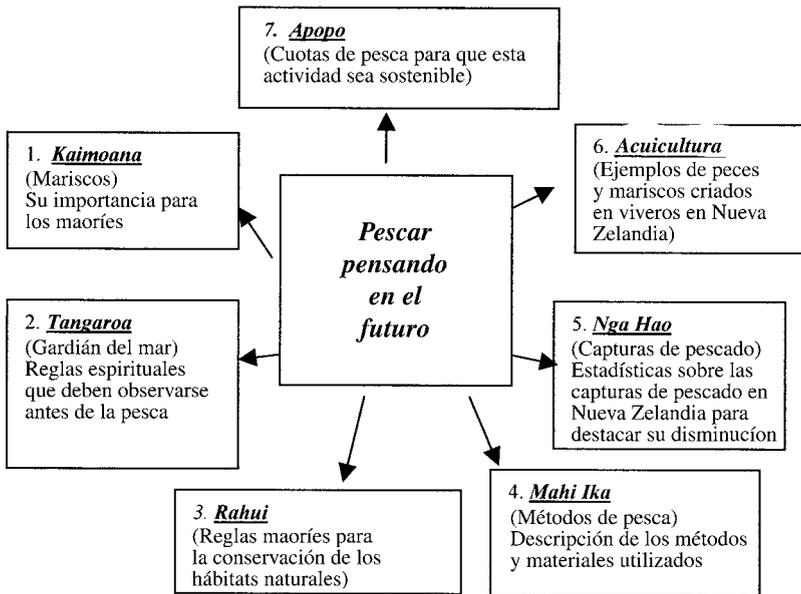
**Plan de  
estudios/Materias**



Por ejemplo, en el “Manual del plan de estudios del Departamento de Educación de Nueva Zelanda: objetivos de rendimiento” se señala, entre otros objetivos, el de “investigar y elaborar una posición defendible sobre un tema que afecte al medio ambiente en Nueva Zelanda”. Como la pesca es un elemento esencial en la vida de los maoríes, este objetivo se alcanzó mediante un módulo de enseñanza sobre el tema “Pescar pensando en el futuro” (*Te Ohu Kai mo Apopo*). En la página siguiente, se presenta un gráfico que ilustra la estructura de ese módulo.

#### Docentes/Formación

Los profesores de ciencias eran maoríes. Los mentores eran todos jóvenes maoríes de sexo masculino que habían realizado con éxito sus estudios. Los mentores del sector empresarial eran empleados de Fletcher Challenge Forests y habían recibido una formación previa antes de participar en el programa en 1999. Los mentores escolares que se unieron al programa en 2001 fueron asesorados por el director del programa y el jefe



del departamento bilingüe con respecto a las estrategias que convenía aplicar.

El componente académico del programa tiene dos aspectos principales: trabajos en clase ajustados al plan de estudios y realizados en contextos pertinentes para los alumnos maoríes (por ejemplo, pesca, flora y fauna); y trabajos prácticos en silvicultura, tecnología alimentaria, electrónica e informática, para mostrar la ciencia en acción en los lugares de producción. Los trabajos prácticos comprendieron excursiones de estudio a Waikato Polytechnic y Fletcher Challenge Forests con vistas a adquirir los créditos necesarios para la obtención del certificado nacional de ciencias de nivel 2.

El componente “salud y bienestar” comprende ejercicios de educación física (natación y gimnasia), así como asesoramiento y lecciones sobre nutrición, relaciones interpersonales y crianza de los hijos. También incluye excursiones para observar las ballenas en Kai-koura, visitar el Centro Antártico de Christchurch y el Museo Nacional “Te Papa” en Wellington.<sup>2</sup>

**Materiales y actividades**

## Resultados generales

### Resultados

El programa ha logrado muchos de los objetivos que se fijó inicialmente. Los alumnos adquirieron buenos hábitos de trabajo en actividades y proyectos científicos y su aprovechamiento escolar se vio estimulado por la pertinencia de ambos. Además, el apoyo que los mentores proporcionaron a los alumnos demostró la eficacia de esta estrategia. Ahora, la escuela cuenta por primera vez en su historia con clases maoríes de ciencias correspondientes a los grados 6 y 7. Cinco alumnos del grupo primigenio de 1999 cursan actualmente el grado 8. Dos se han examinado con vistas a obtener becas universitarias en disciplinas científicas, otros dos están preparando el examen para el certificado de informática y otro más para obtener el grado 3 en la especialidad de silvicultura. El rendimiento escolar de los jóvenes que cursan el programa ha modificado considerablemente la imagen global de las disciplinas científicas entre los alumnos del departamento bilingüe de la escuela.

El programa ha sido innovador y los jóvenes, sus familias y sus compañeros le han dispensado una buena acogida. Los resultados y las evaluaciones – efectuadas actualmente con el equipo de evaluación Auckland – lo confirman. El “Modelo para el currículo y actividades para la salud y el bienestar” en el que está basado el programa se ha compartido con muchas otras escuelas, y la directora del departamento maorí, la Sra. McLean, ha brindado asesoramiento sobre las estrategias utilizadas. Aunque otros departamentos de la escuela no han aplicado todavía el modelo a sus áreas temáticas, se les ha presentado un esquema para que lo examinen. El componente relativo al currículo se puede reproducir fácilmente, pero el componente para la salud y el bienestar necesita una adaptación particular a cada disciplina.

## Resultados evaluados

A continuación se enumeran las estrategias utilizadas para cumplir con los objetivos planteados en el programa de enseñanza de ciencias. En una serie de informes previos completos se proporcionaron los criterios de medición para los objetivos 1 a 4 de consecución de resultados exigidos por las autoridades ministeriales para la aplicación del programa.

Con respecto a los grupos de alumnos, cabe señalar que el grupo 1 (currículo bilingüe), compuesto por diecisiete alumnos, empezó en 1999 en el grado 5 a título experimental; el grupo 2 (currículo bilingüe), integrado por diecinueve alumnos, comenzó en 2001 en el grado 5; y el grupo 3 (currículo principal), formado por diez alumnos, comenzó en el grado 4 en junio de 2001. En 2002, seguía funcionando la totalidad de los grupos.

## Elaborar estrategias destinadas a captar el interés de los jóvenes maoríes en situación de riesgo para que obtengan buenos resultados en ciencias

### 1. Objetivo: Establecer hábitos cotidianos de aprendizaje

#### *Resultados esperados*

- Mejorar la organización personal.
- Incrementar la confianza de los alumnos en sí mismos gracias al estudio de las ciencias.

#### *Criterios de medición de los resultados*

- Asistencia a clase (organización personal).
- Continuidad en el estudio de las ciencias (confianza en sí mismos).

- Aprovechamiento compartido de los conocimientos científicos con la familia amplia y los amigos.

#### *Estrategias utilizadas para mejorar la organización personal*

- Proporcionar a los alumnos equipos y uniformes cuando sea necesario.
- Poner a disposición de cada estudiante un archivo para que conserve y clasifique libros y documentos.
- Efectuar llamadas telefónicas y visitas a domicilio cuando sea necesario (actualmente son casi superfluas).

#### *Estrategias utilizadas para mejorar la confianza de los alumnos en sí mismos gracias al estudio de las ciencias*

- Las nociones científicas se enseñan oralmente y se exponen mediante diagramas en la pizarra.
- En torno al modelo visual de la pizarra se van desarrollando fórmulas, palabras clave y ejemplos prácticos.
- Se recurre poco a la lectura de los libros de texto, pero se utilizan con frecuencia sus ilustraciones.
- El nivel es sencillo y siempre se empieza con un repaso.
- Los ordenadores se utilizan a menudo para realizar experimentos, gráficos, esquemas conceptuales y para el tratamiento de texto y de la información.
- Los alumnos contribuyen al diseño de un logotipo para el encabezamiento de la correspondencia y las hojas de ejercicios de la clase.
- Se alienta a los alumnos a que singularicen su trabajo de clase con motivos o signos de identificación pertinentes.
- Las instrucciones de las hojas de ejercicios están redactadas en maorí.
- Siempre que es posible, los temas científicos se

enseñan en un contexto significativo para los maoríes.

- Todos los asuntos (problemas, viajes de la clase, visitas de los padres, etc.) se discuten abiertamente con la directora del departamento de maorí y la persona que imparte el curso.
- El aprendizaje se efectúa periódicamente fuera de las aulas y se guía por el componente “salud y bienestar” del programa.
- Se realizan sistemáticamente fotografías de los alumnos, así como de sus trabajos y excursiones, para que sean objeto de una lección visual en clase.
- Los padres reciben boletines informativos periódicos sobre el programa y visitan el local de la escuela.

#### *Observaciones generales*

Todas estas estrategias ofrecieron a los jóvenes la posibilidad de familiarizarse con hábitos cotidianos que facilitaron su concentración en las actividades de aprendizaje. Así, se minimizaron los obstáculos con que tropezaban para aprender (estancia excesivamente prolongada en las aulas, lectura de libros de texto y teorías científicas carentes de pertinencia), se explotaron sus puntos fuertes (aprendizaje oral y visual, contextos pertinentes, manejo de ordenadores, computadoras, clases temáticas abiertas y régimen para estar en forma físicamente) y se les proporcionó un entorno alentador (el programa les pertenecía y podían comprobar la utilidad de lo que estaban aprendiendo).

## **2. Objetivo: Ofrecer contextos pertinentes y experiencias de aprendizaje con uso de tecnología**

#### *Resultados esperados*

- Mejorar la comprensión de las ciencias.
- Obtener los créditos necesarios para conseguir el

título que sanciona el fin de los estudios de secundaria.

- Incrementar la autoestima de los alumnos gracias al dominio de los medios informáticos.

#### *Criterios de medición de los resultados*

- Terminación del plan de estudios con éxito.
- Calificaciones.

#### *Estrategias utilizadas para mejorar la comprensión de las ciencias*

- Abordar temáticas maoríes en contextos del plan de estudios, por ejemplo el medio ambiente excepcional de Nueva Zelandia; las artes y artesanía maoríes; la gestión de recursos (referirse a las actividades de la empresa Fletcher Challenge Forests en los montes Rainbow) y la pesca.
- Examinar las posibilidades del mercado laboral recurriendo a contextos empresariales y mediante la participación de personal de las empresas, por ejemplo en áreas tales como silvicultura (Instituto de Tecnología Waiarilki y Fletcher Challenge Forests), electrónica (Waikato Polythecnic) y tecnología alimentaria (personal de la escuela).
- Comunicar experiencias laborales por conducto de los mentores de la empresa Fletcher Challenge Forests (laboratorio de cultivo de tejidos vegetales, viveros y trabajo forestal).

#### *Estrategias utilizadas para incrementar el dominio de la informática*

- Los alumnos realizan regularmente ejercicios semanales de escritura y tratamiento de texto. Su dificultad para trasladar los conocimientos científicos de la mente al papel es considerable. Son capaces de responder oralmente con facilidad

pero las respuestas por escrito exigen una práctica regular. Contestar a las preguntas en el ordenador les ayuda a superar su reticencia a escribir.

- Los ordenadores suprimen muchos de los obstáculos con que tropiezan los jóvenes para lograr buenos resultados escolares, ya que cuentan con programas de corrección ortográfica y tratamiento de datos gráficos (véase *infra*).
- Los programas informáticos Robolab y Lego Technic han permitido a los jóvenes aprender métodos de programación sencillos.

#### *Observaciones generales*

Los ordenadores ofrecen un estímulo real para el aprendizaje de las ciencias. No sólo suprimen los obstáculos inherentes a la escritura y el cálculo, sino que además suministran instrumentos para dibujar, colorear, diseñar y presentar los trabajos realizados de forma creativa. La película realizada por la emisora CNN sobre el 11 de septiembre, junto con una serie de datos complementarios relativos a vuelos y aviones, se utilizó para impartir la totalidad del módulo de física “Fuerzas y motores” correspondiente al grado 6. Los alumnos utilizaron durante un año el correo electrónico para ponerse en contacto con sus mentores de la Fletcher Challenge Forest. Dos alumnos del programa son ahora miembros de la “academia de informática” de la escuela.

### **3. Objetivo: Definir los objetivos y las medidas para alcanzarlos**

#### *Resultados esperados*

Mejorar la autodisciplina en el conjunto de la escuela y en las aulas de clase.

#### *Estrategias utilizadas*

- Los objetivos se fijan al comienzo del año y se revisan periódicamente con ayuda de los mentores.

- Los objetivos apuntan al logro de las aspiraciones de la escuela en materia de calificaciones y resultados en clase, así como a la imagen de la comunidad (bienestar y salud).
- La definición y evaluación de los objetivos, así como las discusiones correspondientes, se efectúan fuera de las aulas, en un local cómodo.
- Se trata de alcanzar los objetivos escolares propiamente dichos y los relativos al componente “salud y bienestar” del programa ofreciendo incentivos adecuados, por ejemplo impartiendo regularmente cursos de informática para las actividades científicas y sirviendo desayunos después de los ejercicios de educación física.
- Esos incentivos se ofrecen fuera del horario normal de la escuela, a partir de las 8 de la mañana.
- La responsabilidad personal y la autodisciplina se estimulan con actividades apropiadas. Algunos ejemplos: el comienzo de las actividades informáticas y las relativas al componente “salud y bienestar” se ha fijado a las 8 de la mañana; durante los viajes, los alumnos se responsabilizan de sus billetes y equipajes, así como de las citas del grupo; también se les ha encargado que lleven al día expedientes administrativos relacionados con los certificados, los pruebas de natación, etc.
- Los estímulos para lograr los objetivos no sólo los proporcionan los mentores, sino también las actividades del componente “salud y bienestar”, el apoyo de la familia amplia, los viajes y actividades de la clase, y el programa social.
- Los mentores visitan regularmente a los jóvenes en la escuela y trabajan con ellos, especialmente con los alumnos maoríes del grado 3 y 4 del plan de estudios general.

#### *Observaciones generales*

Revisar periódicamente los objetivos fijados y ofrecer a los alumnos un asesoramiento adecuado para que los

alcancen son dos buenos instrumentos para estimular el logro de buenos resultados escolares.

#### **4. Objetivo: Introducir un programa de salud y bienestar**

##### *Resultados esperados*

Mejorar:

- La forma física.
- La sensibilización a las reglas de buena salud.
- Las capacidades de relación con las demás personas.
- Las competencias para la crianza de los hijos.

##### *Criterios de medición de los resultados*

- Pruebas de natación (tiempos).
- Sesiones sobre reglas de buena salud.
- Programa social.

##### *Estrategias utilizadas para mejorar la forma física*

- El programa de mejora de la forma física comprende ejercicios de natación para oxigenarse y gimnasia con pesas para fortalecerse. Está prevista una sesión semanal, que tiene lugar de 8 a 9 de la mañana y es dirigida por un mentor.
- Después de cada sesión, los alumnos introducen en los ordenadores los datos relativos a sus ejercicios físicos y componen gráficos para mostrar sus progresos. Esta actividad también la dirige un mentor.

##### *Estrategias utilizadas para mejorar la sensibilización a la salud*

- La sensibilización a la salud se efectúa mediante explicaciones pertinentes después de cada ejercicio físico.

- Los desayunos tomados después de los ejercicios de natación dan la pauta de lo que es una dieta alimenticia adecuada. En efecto, esos desayunos son sanos y se preparan especialmente para los jóvenes. La familia amplia contribuye a la organización y preparación de los desayunos.
- Una vez a la semana tiene lugar una jornada bajo el lema “cuidémonos”, que coincide con el día dedicado a nadar o hacer gimnasia. Se alienta a los alumnos a que hagan comidas sanas y eviten el consumo de tabaco y alcohol.

#### *Estrategias utilizadas para el programa social*

- Las competencias para las relaciones interpersonales son objeto de un programa de seis semanas de duración, que permite a los jóvenes poner en práctica su capacidad para relacionarse socialmente en algunas ocasiones especiales –por ejemplo, entrevistas para conseguir empleo–, así como para tratar con respeto a sus novias, hermanas y madres.
- Las competencias para la crianza de los hijos son objeto de un programa de diez semanas. El programa tomó en cuenta este aspecto en particular pues en Rotorua el índice de embarazo de las adolescentes es muy elevado.

#### *Observaciones generales*

El componente “salud y bienestar” del programa de enseñanza de las ciencias ha logrado muy buenos resultados, como lo confirman las evaluaciones de padres y alumnos. Gracias a su carácter innovador y su pertinencia, ha sido un eficaz vector para la ejecución del plan de estudios del programa.

## 5. Objetivo: Ofrecer experiencias extraescolares inolvidables

### *Resultados esperados*

- Extender las experiencias fuera del entorno familiar de los alumnos.
- Privilegiar las experiencias reales de aprendizaje de las ciencias con respecto a las virtuales.
- Estimular la capacidad de los alumnos para desenvolverse en situaciones con las que están poco familiarizados.

### *Observaciones generales*

- Las excursiones fuera del medio escolar se concibieron como premios destinados a recompensar a los alumnos. Algunas se efectuaron en las cercanías y otras se concibieron para ofrecer a los jóvenes experiencias de aprendizaje inolvidables.
- Los viajes obligaron a los jóvenes a asumir nuevas responsabilidades, por ejemplo encargarse de recibir y despedir a los visitantes del centro de reunión maorí (*marae*), asistir a conferencias, ayudar a sus compañeros, presupuestar sus gastos de comida diarios, encargarse de comprar los billetes de autobús y pasajes aéreos, y responsabilizarse de éstos y del equipaje durante los viajes.
- Los viajes fuera de de Rotorua ofrecieron también a los alumnos la posibilidad de mostrar sus talentos ocultos, por ejemplo para pronunciar discursos de agradecimiento, dirigir grupos, interpretar mapas, planificar presupuestos y hacerse cargo de sus pertenencias.
- En todos los viajes se tomaron fotografías que luego se expusieron en el laboratorio de la escuela y fueron una atracción para todos los jóvenes maoríes que lo frecuentan pues constituyen un recordatorio permanente de las experiencias de

aprendizaje efectuadas durante esos viajes. Muchos jóvenes solicitaron copias para distribuir las entre sus familiares con motivo de las fiestas navideñas.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

El programa tropezó con algunos problemas: el tamaño de los grupos (menos de 20 jóvenes) hizo que la contratación de personal para un número tan reducido de alumnos resultara muy onerosa; la confección de los horarios para clases heterogéneas fue muy ardua; el mantenimiento del programa supuso una carga excesiva para un solo proveedor; el costo de las actividades del componente “salud y bienestar” fue elevado; y la adaptación del programa de mentores a las necesidades de la escuela necesitó bastante tiempo.

El programa y el marco presupuestario inicialmente previstos en el programa se fueron ajustando en los tres últimos años. Este ajuste fue necesario por diversos motivos, a saber: la indisponibilidad de proveedores de servicios (por ejemplo, para la visita a la reserva marina de Leigh); la modificación del programa de mentores de Fletcher Challenge Forests a raíz de una reestructuración de esta empresa; y la necesidad de financiar un número de alumnos y actividades superior al previsto a causa de la retención de muchos jóvenes hasta el nivel superior en ciencias. La introducción del componente “salud y bienestar” en los grados 9 y 10 del currículo principal incrementó la carga de trabajo. Además, la asignación de tiempo solicitada para registrar todos los datos de la evaluación fue enormemente subestimada.

Cabe señalar dos problemas adicionales: algunos de los formularios de evaluación enviados por el equipo de la Universidad de Auckland para que fuesen rellenos por los alumnos no correspondían al nivel de lectura de éstos; y los cambios introducidos en la forma de recopilar los datos, cuando el programa se hallaba a la mitad de su ejecución, provocaron innumerables contratiempos.

La aplicación del programa representó un auténtico desafío. Muchos alumnos maoríes con capacidad

suficiente para alcanzar un rendimiento escolar satisfactorio han tropezado en los centros docentes con obstáculos casi insuperables. Gracias a las estrategias utilizadas para reducir esos obstáculos, numerosos jóvenes maoríes han ganado confianza en sí mismos y están dispuestos ahora a recoger ese reto y a proseguir sus estudios.

Un cuadrienio (1999-2002) a título experimental. Aunque la escuela tiene mucho interés por recomenzar el programa, está supeditada a la decisión del Ministerio de la Educación relativa a la asignación de subvenciones. Como varias escuelas están aún experimentando programas similares para alumnos en situación de riesgo, el Ministerio de Educación no adoptará ninguna decisión al respecto antes de evaluar los resultados de todos esos programas.

**Duración**

Fondo de Financiación de Innovaciones para Alumnos en Situación de Riesgo del Ministerio de Educación y Consejo del Fondo del Donaciones de los Ngati Whakaue (financiación de la tecnología informática).

**Financiación/  
Presupuesto**

Escuela Secundaria Superior para Varones de Rotorua.

**Organización(es)  
responsable(s)**

*Deseo agradecer al Ministerio de Educación de Nueva Zelandia la ayuda financiera prestada, a la Sra. Pani McLean sus constantes estímulos, a la empresa Fletcher Challenge Forests el permiso otorgado para participar en su programa de mentores, a la tribu de los ngati whakaue la ayuda destinada a financiar el material para ciencias y los programas informáticos Robolab, y a la Sra. Ann Brimmer su labor en materia de aporte y acopio de datos. Asimismo, quiere expresar su agradecimiento a los propios alumnos participantes en el programa, que ahora están preparados para emprender tareas más difíciles.*

Janet Nairn  
Rotorua Boy's High School

**Contacto**

Pukuatua Street  
Rotorua  
New Zealand  
Teléfono: + 64 7 348 6169  
Fax. + 64 7 346 1270  
Correo electrónico:  
science@rotoruaoyshigh.school.nz

Janet Nairn es la directora del Programa.

## NOTAS

1. Información adicional mencionada en el artículo de Matt Velde “A time for togs”, publicado en *Edgazette* y descargado en: [www.edgazette.govt.nz/articles/show\\_articles.cgi?id.=5899](http://www.edgazette.govt.nz/articles/show_articles.cgi?id.=5899)

2. Ibidem.

# 14. PERÚ: “ASHÁNINKAS CREANDO”, UNA EXPERIENCIA CON EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN ORIGINARIA

Walter Heredia Martínez

Experiencia de educación no formal articulada, conectada a un proceso de desarrollo comunal y local, y destinada a niños, jóvenes, adultos y ancianos.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Seis comunidades de las cuencas de los ríos Tambo, Perené y Satipo de la selva alta del departamento de Junín, en la Amazonía central peruana.

**Ámbito geográfico y administrativo**

Comunidades asháninkas.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Se presenta aquí una experiencia educativa articulada, conectada a un proceso de desarrollo comunal y local en la Amazonía central peruana, en la que están trabajando conjuntamente las comunidades asháninkas y el equipo de Promoción y Capacitación Amazónica (PRO-CAM).

**Descripción del programa o de la institución**

**Resumen**

En esta experiencia, educativa y cultural al mismo tiempo, participan niños, jóvenes, adultos y ancianos de ambos sexos, pertenecientes a seis comunidades de las cuencas de los ríos Tambo, Perené y Satipo de la selva alta del departamento de Junín.

La experiencia, que ha nacido de las raíces más profundas del gran árbol de la cultura del pueblo ashá-

ninka y se ha desarrollado a partir de ellas, es un ejemplo de educación originaria, es decir, una educación arraigada en la propia identidad del pueblo asháninka, que interactúa y dialoga –sobre la base de sus semejanzas y en sus diferencias – con las demás culturas que componen el rico mosaico multiétnico del Perú, formado por 72 grupos étnicos y lingüísticos. Es también una educación que practica el diálogo y la confrontación dialéctica con la cultura universal.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

El pueblo asháninka es el grupo indígena más importante de la Amazonía peruana y uno de los más numerosos de toda la cuenca del Amazonas. Los asháninkas pertenecen a la familia lingüística arawak, que comprende 61.140 habitantes de 346 comunidades rurales asentadas en la selva central peruana.

En su historia lejana y reciente los asháninkas han tropezado con situaciones difíciles y problemáticas, fundamentalmente idénticas a las de muchos otros pueblos originarios del continente, que sólo enumeramos someramente a continuación, habida cuenta de los límites del presente informe:

- Neocolonización económica;
- Homogenización cultural;
- Precariedad jurídica;
- Situaciones de guerra y militarización.

Durante el período 1989-1993, la violencia política en Perú arrojó un saldo de unos 4.000 muertos y 10.000 desplazados asháninkas.

El equipo multidisciplinario y pluriétnico de PROCAM, basándose en una relación de diálogo entre saberes y una estrategia de concertación y complementariedad de acciones con las comunidades asháninkas, viene ejecutando desde 1998 un proyecto de desarrollo local sostenible y de emancipación del pueblo asháninka en el que se articulan tres ejes estratégicos de acción: la cultura, la educación y el desarrollo integral.

En el marco de esa estrategia, se está ejecutando desde 2002 el Programa "Asháninkas Creando" a partir del enfoque de la educación originaria, que se sustenta y manifiesta en los vínculos o relaciones esenciales con que los asháninkas construyen su visión del mundo acerca de la realidad, los seres humanos y los saberes.

En esta experiencia, el proceso educativo no es exógeno o foráneo, sino endógeno a la sociedad y cultura asháninkas. Tampoco es segmentado, parcelario o "sistémico", sino holístico, y además no se limita a espacios ni tiempos determinados, sino que articula todos los ámbitos, tiempos y dimensiones anteriores, inherentes y posteriores a la vida.

En "Asháninkas Creando", el proceso educativo no se asume ni experimenta partiendo de las concepciones intelectuales de un enfoque o teoría educativa, sino basándose en la vivencia y la manera de ser asháninka, es decir, en los fundamentos esenciales de su identidad cultural y en la totalidad de las dimensiones con que los asháninkas –al igual que muchos otros pueblos originarios del continente– construyen y reconstruyen su ser individual y colectivo, recurriendo a la totalidad de sus capacidades y competencias intelectuales, afectivas, corporales y espirituales.

La experiencia del programa "Asháninkas Creando" está fortaleciendo la identidad cultural de este pueblo, promoviendo y desarrollando todas sus capacidades y expresiones culturales originarias, tanto en el plano artístico y social como en el económico y ecológico. Esas capacidades y expresiones constituyen fuentes para fortalecer sus derechos humanos y democráticos, revitalizar su autoestima étnica en la lucha contra la pobreza y suscitar iniciativas de desarrollo comunal.

El proyecto educativo partió de una evaluación y reflexión críticas sobre:

- a) Las repercusiones de las políticas educativas aplicadas a los pueblos originarios en América Latina.
- a) Las contribuciones positivas de las corrientes teó-

ricas de la educación intercultural bilingüe y sus limitaciones.

Tras un examen crítico de esos dos aspectos, el programa se concibió y elaboró basándose en la visión pedagógica y el modelo educativo de lo que se denomina “educación originaria”.<sup>1</sup>

El programa es una experiencia concreta fundada en la recuperación holística de la educación originaria en sus distintas dimensiones: opción y práctica del proceso enseñanza-aprendizaje, modelo educativo y estrategia pedagógica.

Para referirse cabalmente a la propuesta de la educación originaria, es necesario abordar las temáticas de carácter esencial desde el punto de vista de la ciencia de la educación, o sea efectuar una reflexión crítica sobre los fundamentos de esta disciplina. En efecto, todo enfoque educativo y modelo de enseñanza-aprendizaje se sustenta explícita o implícitamente en determinadas “plataformas teóricas” o, más ampliamente, en “plataformas culturales” específicas, es decir, en visiones gnoseológicas y epistemológicas particulares del mundo, del ser humano y del aprendizaje humano.

#### Objetivos y enfoque

¿Qué entendemos por “educación originaria”? Entendemos por tal la que resume los caracteres generales esenciales del fenómeno educativo de las poblaciones y civilizaciones autóctonas que nacieron y se desarrollaron en nuestro continente. En este sentido, la educación originaria condensa una forma de educación cualitativamente peculiar en el universo de los fenómenos educativos elaborados por el saber humano.

La educación originaria sintetiza el conjunto de hechos concretos, diversos, aislados y singulares que se desarrollaron en las prácticas educativas de las culturas del continente y están

presentes en ellas. Esos hechos contienen las nociones y rasgos esenciales característicos que nos permiten identificar sus recurrencias y principios fundamentales, y pueden expresarse en tres relaciones esenciales que están presentes de manera convergente en las visiones del mundo de las culturas andinas, amazónicas y mesoamericanas:

- Relaciones de naturaleza “holística-integral-cosmocéntrica” mediante las cuales las sociedades autóctonas interactuaron e interactúan con su entorno.
- Relaciones de naturaleza “humana-natural-cósmica” mediante las cuales los miembros de esas sociedades se asumieron y se asumen en sus modos de vivir y ser.
- Relaciones entre la conciencia racional, la conciencia trascendental, la unidad del ser, el saber, el sentir y el hacer, que sustentan los saberes o “cosmocimientos” que esas sociedades crean y poseen.

Partiendo de esta visión y modelo educativo, el programa se asignó el objetivo de fortalecer y potenciar las capacidades y manifestaciones artísticas y culturales propias del pueblo asháninka, generando espacios colectivos de recuperación y creatividad cultural y constituyéndolos en espacios pedagógicos con vistas a promover y suscitar procesos de desarrollo comunal y local.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, el programa se ha ejecutado privilegiando el objetivo de recuperar los componentes propios del proceso educativo y cultural desarrollado originariamente por el pueblo asháninka, es decir los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos y pedagógicos fundamentales de su cosmovisión.

El programa se inició con la realización de jornadas de consulta y concertación en cada comunidad asháninka.

**Participación**

Esas jornadas se centraron en torno a dos ejes temáticos comunes:

- a) Una explicación amplia y detallada de los objetivos, actividades y resultados del programa, así como de sus recursos y presupuesto.
- b) Una identificación del estado actual del arte y las prácticas culturales asháninkas, así como de las personas que conocían o dominaban cada una de las disciplinas artísticas.

Esto permitió no sólo seleccionar y organizar grupos de líderes, sabios y artistas, sino también efectuar un diagnóstico del estado del arte del pueblo asháninka a partir de las percepciones de éste.

Los talleres realizados fueron espacios pedagógicos y culturales que permitieron una recuperación y recreación auténticas de las distintas disciplinas artísticas, y al mismo tiempo posibilitaron el encuentro y el estrechamiento de lazos entre ambos sexos y entre generaciones –niños, adolescentes, jóvenes y adultos.

De esta manera, el programa generó un proceso de intraculturalidad, es decir, una sinergia dentro del universo asháninka entre individuos, familias, comunidades y organizaciones comunales e intercomunales que lo componen, propiciando la mejora y el fortalecimiento de las instituciones indígenas con una activa participación de las mujeres.

El programa también ha permitido imprimir una autonomía a la cultura e identidad del pueblo asháninka en el plano local y regional, gracias a la organización de un festival artístico multidisciplinario en la capital de la provincia de Satipo, en el que participaron unas 15.000 personas.

La concertación, las alianzas y la participación de instituciones y administraciones locales necesarias para la organización de ese festival generaron una cooperación intercultural innovadora entre el pueblo asháninka y la sociedad civil local. De esta manera, se lograron

difundir y promover los valores y costumbres del pueblo asháninka, permitiendo que la sociedad civil conociese la riqueza de su patrimonio cultural.

Se crearon espacios abiertos y colectivos, organizándolos con modalidades educativas no formales para posibilitar la participación de niños, jóvenes, adultos y ancianos con vistas a recuperar y recrear las prácticas culturales vinculadas a los distintos aspectos de la vida cotidiana de los asháninkas, tanto las relacionadas con la producción y reproducción de su vida material como las relativas a su vida espiritual.

**Métodos aplicados**

Las modalidades educativas fueron dos: las jornadas educativas y los talleres de recuperación y recreación artística y cultural. Se hizo participar a artistas profesionales cuya trayectoria convergía con la finalidad y espíritu del proyecto. Se solicitó, por ejemplo, la colaboración de la Asociación Artística Cuatro Tablas, que aportó su vasta experiencia en materia de formación teatral con técnicas y métodos que permitieron poner de manifiesto las cualidades y capacidades que los asháninkas consideran innatas en sus prácticas cotidianas.

Las actividades de las jornadas y los talleres se efectuaron en lengua asháninka y en castellano, utilizando conceptos clave en la lengua de origen.

**Lengua(s) de enseñanza**

Durante la realización del programa educativo, la sabiduría ashánika mostró que en el método de la educación originaria el lenguaje de los cuerpos, sueños, intuiciones, afectos e instintos, es por lo menos tan importante y vital como la comunicación mediante el lenguaje de las palabras construido con ideas, conceptos, significados. Estas otras maneras de comunicarnos nos permiten aprender y enseñar la realidad de manera vital y holística, recuperando la sabiduría y el "cosmocimiento" de la unidad de todo lo existente.

Las jornadas educativas y los talleres constituyeron espacios de comunicación e intercambios entre los ashá-

**Plan de estudios/Materias**

ninkas, que permitieron un proceso educativo basado en su propia visión de los temas o contenidos siguientes:

- Principios fundamentales de la visión del mundo asháninka.
- Fundamentos de la identidad y autoestima, individual y colectiva, del ser asháninka.
- Visión y autodenominación propias de lo que se asume como “cultura asháninka”.
- Redescubrimiento de las prácticas culturales ancestrales y del estado actual de las prácticas artísticas y culturales asháninkas.
- Identificación de los conocimientos, técnicas y habilidades de sus principales “productos” artísticos y culturales.
- Identificación del proceso de producción y recreación de sus diversas expresiones artísticas y culturales.
- Identificación de los componentes principales de las prácticas socioeducativas y culturales.
- Identificación y análisis de los principales factores que ponen en peligro sus prácticas culturales, así como de los que las fortalecen.
- Reconocimiento y organización de los principales agentes educativos y culturales.
- Recuperación y recreación colectiva de los conocimientos y prácticas asháninkas vinculados con la protección y el aprovechamiento equilibrado de sus ecosistemas; la gestión y organización de sus territorios; los componentes y las instituciones de su sistema de organización social, política y cultural; los fundamentos del liderazgo asháninka.

#### **Docentes/Formación**

En el proceso de ejecución del programa, los principales docentes fueron los ancianos, los dirigentes versados en prácticas ancestrales y los líderes jóvenes de la comunidad comprometidos en la tarea de recuperar y recrear las disciplinas artísticas y culturales de los asháninkas. Todas estas personas entablaron un diálogo e intercam-

biaron conocimientos e impresiones con el equipo de mediadores de PROCAM, así como con el grupo de teatro de la Asociación Artística Cuatro Tablas.

El proceso educativo del programa se desarrolló partiendo de la didáctica y metodología utilizadas por los asháninkas para crear y recrear disciplinas artísticas y culturales o realizar actividades acordes con su identidad y visión del mundo: músicas, danzas, representaciones escénicas, mitos, relatos, fabricación de tejidos y objetos artesanales, caza, pesca, recolección de frutos y plantas, y gestión de bosques y recursos naturales.

#### **Materiales y actividades**

Los talleres permitieron que maestros asháninkas y educandos de ambos sexos y todas las edades se movilizaran y concentraran sistemáticamente en diferentes comunidades durante diversos periodos de tiempo para llevar a cabo el proceso de “enseñar-aprender-enseñar” las distintas disciplinas y prácticas culturales y artísticas indígenas.

Se organizaron grupos de música, danza, teatro, artesanía y tejido que actuaron como promotores culturales y dirigentes del desarrollo comunal a la vez, habida cuenta de su conocimiento de la selva, su capacidad para la ordenación del territorio y su maestría en la gestión de la biodiversidad amazónica.

Se ha generado un proceso educativo intracultural, de sinergia al interior de mundo y la sociedad asháninka desde y entre los asháninkas sobre sus saberes, valores, habilidades, comportamientos, movilizándolo sus competencias y capacidades culturales y artísticas articuladas a sus necesidades y percepciones de su futuro como pueblo, fundados en los componentes esenciales de su cosmovisión e identidad como pueblo originario asháninka.

#### **Resultados**

El programa ha sido un factor de movilización de la conciencia y conocimiento de la identidad, así como de la autoestima étnica, y ha generado espacios y tiempos pedagógicos para sintetizar la manera de ser

asháninka. También ha creado cambios manifiestos en la actitud y comportamiento de los participantes por lo que respecta a la valoración de su identidad cultural y el entendimiento del papel protagonista que les toca desempeñar a los asháninkas en el plano cultural y político, no sólo en sus territorios ancestrales, sino también en los contextos territoriales más amplios de la región y del país entero.

El programa está suscitando paralela y convergentemente una acción sinérgica de los asháninkas con las demás culturas –andinas y costeñas– del Perú, y también con los protagonistas de la vida social e institucional en el plano local y regional. Esto abre la posibilidad de iniciar una nueva y equilibrada relación intercultural.

El programa preparó y realizó la Primera Muestra Artística Cultural Multidisciplinaria del Pueblo Asháninka en Satipo, una de las principales ciudades de la región. Esa muestra constituyó un acontecimiento histórico porque permitió poner de manifiesto la riqueza y vitalidad cultural de los asháninkas en distintas actividades y disciplinas –teatro, música, danza, narración de cuentos, fabricación de tejidos y objetos de artesanía– vinculadas a un propósito de consolidar sus territorios y aprovechar sus recursos naturales, basándose en los intereses y las perspectivas del pueblo asháninka y en el reconocimiento de sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

El modelo y la estrategia de la educación originaria constituyen un enfoque pedagógico válido para toda la sociedad y no exclusivamente “para los indígenas”, en la medida en que parten de un enfoque sistémico y holístico de los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos y pedagógicos de las culturas originarias, superando así las concepciones parciales, reduccionistas o unilaterales de la cultura y la educación que circunscriben ambas a los horizontes del “mundo indígena” exclusivamente.

El enfoque de la educación originaria debe estar

presente en la totalidad del sistema educativo y ser asumido por todos los que intentan construir una sociedad solidaria y sostenible. Esto supone superar la noción convencional de la educación intercultural bilingüe "para indígenas", que es inviable e insostenible pedagógica y socialmente por limitarse al aspecto lingüístico, concebirse como modalidad pedagógica para "minorías" y contribuir al aislamiento y exclusión del resto del sistema educativo.

El modelo de educación originaria y su estrategia educativa, en la medida en que constituye una alternativa pedagógica con fundamentos científicos para las sociedades caracterizadas por sus realidades multiculturales, se configura como una opción válida en materia de educación, que debe ser promovida, desarrollada e incorporada con prioridad en el ámbito de la formación y capacitación integral de formadores en el contexto de las sociedades y culturas autóctonas y modernas.

Primera fase: junio de 2002 – julio de 2003.

**Duración**

21.000 dólares obtenidos en calidad de proyecto ganador del Concurso Nacional de Proyectos Innovadores "Creadores de Cultura" Perú 2002 – Ventana de la Sociedad Civil – Banco Mundial.

**Financiación/  
Presupuesto**

5.000 dólares de la Fundación Kellog.

Equipo de Promoción y Capacitación Amazónica (PRO-CAM).

**Organización  
responsable**

Walter Heredia Martínez

**Contacto**

Presidente del Consejo Directivo del PROCAM

Jirón Ayacucho 212

Magdalena del Mar

Lima

Perú

Telefax: 00511 4630647

Correo electrónico: [procam@amauta.rcp.net.pe](mailto:procam@amauta.rcp.net.pe)  
[kantatayta@hotmail.com](mailto:kantatayta@hotmail.com)

## NOTA

1. J. Lazo Machado, *La educación como función social general*, Sucre, Bolivia, Universidad San Francisco Xavier, 1999.

# 15. PERÚ: REVALORIZACIÓN Y UTILIZACIÓN DE PLANTAS AROMÁTICAS Y MEDICINALES ANDINAS

Noé Miguel Chávez Velázquez

Educación rural y ambiental impartida en la enseñanza primaria formal a niños de 7 a 11 años de edad.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

Cusco (Perú).

**Ámbito geográfico y administrativo**

Alumnado y comunidad. Los alumnos proceden de comunidades o grupos que hablan quechua –muchos de ellos emigrantes de zonas rurales de las provincias de Cusco, Apurímac y Madre de Dios– o son hijos de familias bilingües residentes en la ciudad.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Experiencia educativa realizada en un taller escolar sobre plantas aromáticas y medicinales, con vistas a utilizar la biodiversidad de manera sostenible.

**Descripción del programa o de la institución**

Este proyecto escolar ha permitido intercambiar datos sobre el uso de plantas nativas entre los parientes y las familias de los alumnos. Los contenidos se han incorporado al plan de estudios, después de haber sido validados para su posterior aplicación en escuelas públicas, urbanas y rurales, de los alrededores de Cusco.

**Resumen**

Se recolectaron especies nativas del río Kachimayu y se plantaron en los huertos escolares (conservación de la biodiversidad *ex situ*). Los alumnos de los

grados 3°, 4°, y 5° de primaria (8-10 años) fueron adquiriendo conocimientos, capacidades y actitudes en relación con la conservación de la naturaleza mediante la siembra, riego, cultivo y cosecha de plantas, y su transformación ulterior en productos vegetales útiles como infusiones, cremas, jarabes medicinales y aceites. Los estudiantes reconocen la vegetación valiéndose de sus propios sentidos –por ejemplo, el olfato y el tacto– y estudiando directamente sus características externas, al mismo tiempo que desarrollan valores, comportamientos y actitudes hacia la naturaleza como parte vital de su educación elemental. Los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas han mejorado con la práctica en el campo, facilitando un contacto íntimo con el medio ambiente.

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

#### *Contexto educativo y social*

El consumismo y otros modelos culturales de la sociedad occidental invaden el mundo entero. La dominación occidental tiene como consecuencia la depredación y agotamiento de los inestimables conocimientos ancestrales, los valores culturales y la sabiduría de los pueblos. La educación ha resultado perjudicada, sobre todo en las zonas rurales. Sin embargo, las generaciones anteriores son todavía depositarias del conocimiento y la sabiduría tradicionales. Los pueblos de Cusco siempre han dado importancia desde tiempos remotos a las plantas aromáticas y medicinales, y lo siguen haciendo hoy en día.

#### *Contexto institucional*

La Asociación Pukllasunchis es una institución que desde 1981 ha procurado generar en el seno del sistema público de educación proyectos educativos innovadores que redunden en beneficio directo de la población urbana marginal de Cusco y, en los últimos años, de las zonas rurales cercanas a la ciudad. Esos proyectos, por consiguiente, están destinados a niños, jóvenes y familias

que se hallan en una situación de marginalidad social, cultural y económica.

En el contexto de un proyecto piloto educativo de carácter no tradicional, el Colegio Pukllasunchis decidió incluir una actividad productiva en su horario lectivo. Este centro docente está ubicado en el distrito de San Sebastián, al noreste de la ciudad peruana de Cusco, situada a 3.300 metros sobre el nivel del mar, y se encuentra en la parte inferior media de la llanura divisoria de aguas del río Kachimayu. La parte alta de esta zona todavía conserva su vegetación primitiva: es la última reserva de flora nativa de los alrededores. En las riberas del Kachimayu, se ha localizado una zona de biodiversidad muy densa que posee plantas aromáticas y medicinales. En el plano local, se han adoptado algunas iniciativas inspiradas por Pukllasunchis y el Instituto de Ecología y Plantas Medicinales (IEPLAM) para proteger legalmente la zona a efectos de fomentar las actividades educativas y recreativas, así como el ecoturismo. Algunas comunidades han comenzado a proteger *in situ* la biodiversidad vegetal combatiendo la erosión. Entre 1995 y 1996, se recolectaron plantas nativas en la zona del Kachimayu y se procedió a su siembra en los huertos de la escuela como práctica de conservación de la biodiversidad *in situ*.

#### *Orígenes del proyecto*

La idea del proyecto surgió de la observación de una experiencia similar llevada a cabo por IAPLA, una organización internacional que utilizaba aceites esenciales y medicamentos extraídos de plantas aromáticas y medicinales. Se estimó que esa experiencia se podía repetir en la enseñanza primaria. El aspecto innovador del proyecto consistió en el trabajo organizado con los alumnos para cultivar las plantas, conservar la materia prima, obtener productos de manera artesanal y vender los medicamentos naturales.

Por otro lado, cabe destacar los siguientes aspectos: el distrito San Sebastián está muy degradado y los

deterioros naturales han dañado gravemente toda la masa biológica; la población no utiliza de manera racional y adecuada algunas plantas medicinales; y la deficiente gestión de los desechos genera contaminación en la zona y afecta a su salubridad.

#### Objetivos y enfoque

Los objetivos generales son:

- Recuperar la sabiduría popular sobre los usos medicinales y alimentarios de las plantas nativas.
- Mejorar el plan de estudios escolar, introduciendo contenidos (conocimientos, actitudes y valores) relativos a la biodiversidad.
- Promover la capacitación de los jóvenes con miras a una actividad productiva futura.

Los objetivos específicos son:

- Sensibilizar a los niños a la extracción planificada y adecuada de recursos naturales con vistas a una producción sostenida.
- Recuperar, revalorizar y preservar los recursos naturales.
- Lograr que los alumnos de Pukllasunchis dominen conocimientos, destrezas manuales y habilidades técnicas que les permitan adquirir una visión sistémica.
- Utilizar racional y adecuadamente los recursos medicinales.
- Producir bienes y servicios con una mínima generación de contaminación y lograr una conciencia ecológica en las unidades productivas escolares.
- Dotarse con capacidades que garanticen la perdurabilidad del proyecto.

#### Participación

El Colegio Pukllasunchis atiende a niños y jóvenes de las zonas urbanas y suburbanas de la ciudad de Cusco. No se efectúa un trabajo directo con las comunidades campesinas. Los padres y madres participan en el

proyecto, reflexionando y discutiendo en talleres o reuniones periódicas los principios pedagógicos adoptados por el colegio. Luego, los docentes recogen sus aportaciones y conclusiones y las incorporan a los programas y actividades del plan de estudios.

Además, existe una junta de padres y madres que recoge las observaciones de las familias de los alumnos o de algunos grupos y, en colaboración con el equipo de coordinación de los docentes, responde a las mismas por medio de un boletín, un taller específico, una conversación con los interesados o una reunión general.

- Instalación de un taller productivo para alumnos de primaria (1997).
- Formación de un área independiente (1999).

**Métodos aplicados**

El proyecto se incluyó en la programación y el horario de la escuela. Los participantes fueron niños de 7 a 11 años que cursan los grados 2º, 3º, 4º y 5º de primaria. Los docentes de ciencias naturales y sociales trabajaron conjuntamente para elaborar los contenidos del proyecto del taller, teniendo en cuenta los conocimientos, capacidades, actitudes y valores exigidos para cada grado del currículo de primaria. La escuela provee un pequeño fondo para comprar equipo básico: módulo de drenaje, balanza electrónica, estufa de propano, herramientas agrícolas básicas, ordenador, impresora y otros materiales. Asimismo, la escuela cuenta con un laboratorio básico para el taller, aunque algunas actividades se realizan dentro de las aulas o fuera de ellas. El trabajo se organiza en cada grado por grupos de diez alumnos.

Desde 1997 se vienen estudiando documentos con información sobre la localidad y se han realizado encuestas o entrevistas con profesionales, voluntarios y personas ancianas para acopiar datos.

El IEPLAM organiza cursos de formación sobre plantas andinas, aromáticas y medicinales, destinados a los docentes. Desde 1998, los expertos de Pukllasunchis vienen realizando en el área del Kachimayu un estudio

en quechua sobre plantas aromáticas que se actualiza continuamente y ha sido traducido al español para su utilización en otros colegios, situados principalmente en zonas urbanas.

**Lengua(s) de enseñanza**

Cusco se encuentra en una zona andina de habla quechua. En las zonas urbanas donde se ubica Pukllasunchis, el uso cotidiano de este idioma se va perdiendo. La primera lengua de los alumnos es el español, pero el colegio enseña el quechua como segundo idioma y pretende revalorizar su uso, fomentando en los educandos actitudes positivas hacia el mismo. También pretende lograr un reconocimiento e identificación del alumnado con su cultura ancestral.

**Plan de estudios/Materias**

Las actividades del proyecto se ajustan a un modelo que respeta las capacidades de los alumnos en función de su edad y se complementan con trabajos prácticos en los cursos de ciencias naturales y sociales. Entre esas actividades, se pueden destacar las siguientes:

### **Capacidades**

- Realizar experimentos, usando los sentidos y compartiendo los hallazgos con los demás.
- Efectuar encuestas sobre el uso de plantas aromáticas y medicinales entre los habitantes de zonas cercanas.
- Usar especímenes de plantas para estudiar su morfología y fisiología, y describir su hábitat.
- Adquirir capacidades prácticas en laboratorio o en el campo.
- Cosechar plantas aromáticas y medicinales, siguiendo las indicaciones del ciclo lunar.
- Elaborar abonos que enriquezcan la calidad del suelo.
- Utilizar fertilizantes naturales y evitar el uso de abonos químicos.

- Distinguir las plantas exóticas de las nativas. Costos y beneficios.
- Trabajar en grupo, asumiendo varias responsabilidades a la vez.
- Poner en práctica capacidades en materia de comunicación, etiquetando los productos y vendiéndolos.
- Tomar decisiones y argumentar opiniones.
- Preparar productos conforme a reglas, instrucciones y métodos científicos básicos.
- Identificar plantas nativas, recurriendo a una caracterización biológica básica.
- Realizar experimentos de control biológico de plagas. Utilización del método “ensayo y error”.

## Actitudes

- Observar una actitud de respeto por la naturaleza durante la recogida y utilización de las plantas.
- Optimizar los materiales y recursos valiosos durante su utilización.
- Mantener una actitud cooperativa cuando se realizan actividades productivas.
- Valorizar las aportaciones de miembros de la comunidad y de familiares ancianos que posean conocimientos sobre la naturaleza y las plantas.
- Buscar nuevas alternativas de emplazamiento de cultivos con la comunidad y las familias vecinas de la escuela, a fin de repetir la experiencia y extender las actividades del proyecto a la comunidad.
- Comparar el entorno urbano con el medio ambiente natural. Clarificación de valores.
- Concebir un nuevo conjunto de productos alternativos. Creatividad.

## Conceptos

- Investigar las propiedades aromáticas y medicinales de las plantas.
- Conocer la gran biodiversidad de zonas cercanas (animales, insectos y otros invertebrados).
- Estudiar fuera de la clase la biodiversidad en la vegetación silvestre y los diferentes tipos de suelos, así como la calidad del aire, las fuentes de agua, y la relación de todos estos elementos con las criaturas vivientes y los ciclos de la naturaleza.
- Tratar de desarrollar nuevos sistemas de cultivos orgánicos. Problemática teórica y práctica.
- Aplicar conceptos teóricos en los trabajos efectuados en laboratorio o sobre el terreno.
- Aprender prácticas asépticas en la preparación de medicinas y alimentos.
- Efectuar cálculos matemáticos para operaciones de medida, peso y venta.
- Adquirir una visión sistémica y holística del medio escolar y de la sociedad.

## Obstáculos y conflictos surgidos

- Contaminación de cultivos. Este problema se ha resuelto con la realización de campañas de limpieza.
- Fragilidad de los instrumentos de laboratorio costosos. Este obstáculo se ha superado limitando fundamentalmente su utilización a los alumnos de más edad.
- Trabas relacionadas con las autorizaciones y registros sanitarios.
- Problemas relativos al celo profesional de los especialistas y la falta de instrucción.
- Promoción e incentivos escasos a nivel escolar

para las investigaciones sobre los recursos medicinales.

La mayoría de los docentes son jóvenes cusqueños formados en los institutos pedagógicos y en la Universidad San Antonio Abad de Cusco. Una vez que se incorporan al Colegio Pukllasunchis, reciben una formación permanente complementaria para elevar su nivel profesional y aptitudes personales. La capacidad para trabajar en equipo se considera importante y es una condición imprescindible para la participación en el proyecto educativo.

#### **Docentes/Formación**

Se ha incorporado al programa escolar la realización de actividades educativas fuera de las aulas, por ejemplo la siembra, riego, fertilización y cosecha de plantas, y su posterior transformación en productos vegetales elaborados (infusiones, cremas, jarabes medicinales y, recientemente, extractos de aceites esenciales). En el contexto del proyecto, se realizaron trabajos sobre el uso apropiado de los recursos naturales en función del ciclo natural, lo que permitió una visión sistémica del medio ambiente y una activa participación de la comunidad educativa en el tema del desarrollo sostenible.

#### **Materiales y actividades**

El proyecto se viene realizando sin interrupción desde 1997. Cada año, más de 90 alumnos y docentes adquieren conocimientos sobre la biodiversidad y capacidades que les permiten llevar a cabo actividades productivas. Hoy en día, el Colegio Pukllasunchis posee ocho huertos con una superficie aproximada de 350 m<sup>2</sup> sembrados con plantas aromáticas y medicinales, tanto nativas como exóticas. Durante el año académico, el colegio organiza una jornada bimestral de puertas abiertas para mostrar y vender a los vecinos del barrio de San Blas de Cusco los productos elaborados en los talleres escolares. Los alumnos venden sus productos artesanales a los turistas y al público en general. Se han tomado más de 400 fotografías para identificar la flora de la zona de

#### **Resultados**

Kachimayu y se están clasificando con vistas a publicarlas en un libro de texto destinado a la enseñanza primaria. Los estudiantes son capaces de reconocer la vegetación de la zona recurriendo a sus sentidos y han desarrollado una actitud positiva hacia la naturaleza. La enseñanza teórica ha contribuido a desarrollar esa capacidad y a fomentar esa actitud. El proyecto ha posibilitado un intercambio fluido de información sobre el uso de las plantas entre los familiares de los alumnos y ha mejorado la relación con la comunidad. La cultura y los conocimientos tradicionales se han recuperado gracias a la información científica acopiada durante la investigación inicial. Después de su validación, todos los contenidos se han incorporado al currículo con vistas a su futura aplicación en otras escuelas, tanto rurales como urbanas.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

El proyecto se ha vinculado con otras actividades –por ejemplo, la clasificación y reciclamiento de desechos– y ha enseñado a los alumnos cómo se efectúa la gestión de los ciclos de la naturaleza. Esta experiencia de educación ambiental impartida a los alumnos desde su más temprana edad con métodos pedagógicos formales, no formales e informales, puede evitar futuros comportamientos destructivos contra la naturaleza y promover el respeto, la justicia, la cooperación, la diversidad, la armonía y el sentido de la trascendencia. Además, el taller es un instrumento importante para difundir el uso tradicional de plantas aromáticas y medicinales entre la comunidad escolar y la población en general. Esto puede contribuir a la satisfacción de necesidades humanas básicas, optimizando la distribución de los escasos recursos de la zona.

Es necesario promover el consumo de productos locales como fuente de proteínas y vitaminas, así como evitar que se sustituyan por productos de tipo occidental considerados menos “cholos”. Las sustituciones de esta clase no sólo aumentan la mala nutrición, sino que inducen a una pérdida de identidad y autoestima.

La utilización de la cultura y el conocimiento científico para abordar temas relacionados con la biodiversidad constituye una experiencia piloto cuya aplicación en otras partes merece ser considerada. En efecto, los alumnos pueden apreciar de manera inmediata la importancia de la biodiversidad vegetal local y su relación con su calidad de vida, lo cual les permite adquirir una experiencia directa sobre temas de biodiversidad globales.

Si los escolares participan en experiencias sobre la biodiversidad local, llegarán a conocerla, la apreciarán, podrán transformarla, hablarán de ella con los adultos, aprenderán a respetarla, la valorizarán, la cuidarán y, en última instancia, serán capaces de conservarla.

Desde 1996.

**Duración**

El proyecto educativo se financia en parte con una cuota de las familias de los alumnos fijada en función de sus ingresos, ya que un elemento importante es tomar en cuenta la heterogeneidad económica, social y cultural de la población. También se recibe ayuda del Ministerio de Educación de Perú en forma de atribución de algunas plazas de docentes, así como una subvención de instituciones y particulares de Suiza.

**Financiación/  
Presupuesto**

Colegio Pukllasunchis.

También aportan su contribución la Cooperación para el Desarrollo Internacional de la Comunidad Económica Europea y la Asociación Pukllasunchis.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Noé Miguel Chávez Velázquez

Casilla Postal 776

Cusco

Perú

Teléfono: + 51 84-237918

Correo electrónico: [pukllas@pukllasunchis.org](mailto:pukllas@pukllasunchis.org)

Sitio Internet: <http://www.pukllasunchis.org>

**Contacto**

## REFERENCIA:

Juan Diego López-Giraldo, Caterina Cárdenas, Noé Miguel Chávez, Ingrid Salcedo e Yda Torreblanca, *An experience for learning Andean biodiversity contents included on the elementary school curriculum.*

([http://www.iubs.org/cbe/pdf/lopez\\_g.pdf](http://www.iubs.org/cbe/pdf/lopez_g.pdf))

# 16. RUSIA (FEDERACIÓN DE): CENTRO RUSO DE FORMACIÓN INDÍGENA<sup>1</sup> CRFI e INRIPP

El Centro Ruso de Formación Indígena (CRFI) ofrece cursos de formación a personas que poseen un nivel educativo de postsecundaria y tiene por objetivo preparar a las comunidades indígenas de la Federación de Rusia para afrontar los problemas con que tropiezan en la transición hacia una economía de mercado.

**Tipo de programa y nivel de enseñanza**

El CRFI tiene su sede actualmente en Moscú y posee una sucursal en la región de Taimyr (Siberia Septentrional). Se está negociando la instalación de sucursales adicionales en las regiones de Khanty-Mansyisk, Yamalo-Nenets y Evenkyia, donde están asentadas diversas comunidades indígenas.

**Ámbito geográfico y administrativo**

En la Federación de Rusia hay 40 poblaciones indígenas distintas, que suman unas 210.000 personas. Los destinatarios de las actividades del CRFI son los representantes activos de los grupos indígenas asentados en Siberia y en los confines del norte y del este de la Federación de Rusia, que están dispuestos a contribuir al desarrollo económico y sostenible de sus pueblos, en el plano comunitario y regional.

**Grupo(s) indígena(s) beneficiario(s)**

Descripción del  
programa o de la  
institución  
Resumen

El CFRI se creó en el año 2000 con el objetivo principal de ofrecer cursos de formación para impulsar el desarrollo económico comunitario. Al principio, ofrecía dos cursos de formación: uno para agentes del desarrollo económico comunitario (CEDO) y otro para agentes del desarrollo económico regional (REDO). Los que participan en el curso REDO se convierten en agentes de actividades de extensión en la región donde está ubicada su comunidad y se encargan de definir y realizar proyectos generadores de ingresos. El Departamento de Extensión del CRFI le presta asistencia en la realización de su cometido.

*CEDO: Formación de agentes del desarrollo económico comunitario*

Este curso se imparte una vez al año. Asisten al mismo unos trece a dieciséis participantes, que se seleccionan en función de criterios previamente establecidos y con una representación equilibrada de hombres y mujeres, nacionalidades y regiones. El curso dura dos semanas y en la actualidad tiene lugar en la sede de Moscú, pero está previsto que se imparta también en las sedes de las sucursales, una vez que éstas se hayan establecido.

*REDO: Formación de agentes del desarrollo económico regional*

Este curso se imparte una vez por año. Asisten al mismo unos cinco a seis participantes, que se seleccionan en función de criterios previamente establecidos y con una representación equilibrada de hombres y mujeres, nacionalidades y regiones. El curso dura unas cinco a seis semanas y actualmente tiene lugar en la Federación de Rusia y en Canadá. La parte teórica se imparte en Moscú, o en una de las sucursales, y a continuación se realiza un viaje de prácticas para visitar comunidades aborígenes en Canadá.

Los criterios de selección de los candidatos para estos cursos se basan primordialmente en su participación en la comunidad y las actividades económicas, y no en sus antecedentes académicos. Es interesante señalar

lar que más del 50% de los candidatos son graduados universitarios.

Los programas de los cursos, talleres y seminarios del CRFI se han ido ampliando constantemente y ahora incorporan más temas de interés e importancia para los pueblos indígenas de la Federación de Rusia, por ejemplo la cogestión, las cuestiones relacionadas con el territorio y los recursos, la protección ambiental y la legislación. Se elaboran manuales para cada curso y se regalan a los participantes para que los utilicen como material de referencia, una vez que han regresado a sus comunidades.

La población indígena representa actualmente el 1% de la población total rusa. Los acontecimientos políticos, sociales y económicos del último decenio en la Federación de Rusia han tenido graves repercusiones en las poblaciones indígenas del norte del país. El proceso de reforma suprimió los sistemas centralizados de subsidios y abastecimientos, así como el de seguridad social, acentuando la marginalización de esas poblaciones septentrionales. A título de ejemplo, se puede señalar que sus ingresos efectivos representan sólo entre la mitad y un tercio del promedio de ingresos de la población rusa; además, su tasa de natalidad disminuyó en un 69% entre 1990 y 1996 mientras que la de mortalidad aumentó en un 35,5%. Durante la explotación de los yacimientos de petróleo, gas y minerales del norte de la Federación de Rusia, apenas se prestó atención a los recursos renovables de los que dependen los indígenas y el resultado fue que algunos de ellos han perdido las habilidades necesarias para cazar o atrapar animales, pescar o recolectar plantas y bayas. En algunas comunidades indígenas el desempleo alcanza índices muy elevados –hasta un 60%– y en las poblaciones del Norte el índice de alcoholismo es de 12 a 14 veces mayor que el promedio nacional, mientras que la incidencia de la tuberculosis es de 2,5 a 10 veces más elevada entre los grupos autóctonos. (Datos extraídos del artículo “Estadísticas del

**Antecedentes: situación política, jurídica, socioeconómica, educativa y lingüística**

Norte: un panorama espeluznante”, *Rossiyskaya Gazeta*, 27 de febrero de 1999).

Por otra parte, el Norte es una región de importancia económica vital para la Federación de Rusia. En efecto, su producción representa una quinta parte del PIB y aproximadamente un 60% de las materias primas exportadas por la Federación de Rusia proceden de esta región. Asimismo, en el Norte se captura y recolecta más de la mitad del pescado y del marisco de toda la Federación de Rusia. A primera vista pues, es una región que ofrece buenas condiciones de vida. Sin embargo, no es así: el desempleo, el costo exorbitante de la vida y la dificultad para mantener un abastecimiento continuo de alimentos básicos, medicamentos y gasolina constituyen la lastimosa realidad de la vida en esta región, sobre todo para las poblaciones indígenas. Además, las comunidades autóctonas ven disminuir sus posibilidades de educación y sus lenguas se hallan en peligro de desaparición porque el debilitamiento de las actividades económicas tradicionales ha restringido considerablemente su uso.

#### Objetivos y enfoque

Los **objetivos estratégicos del Centro** son:

- Ofrecer una formación que integre y apoye las economías tradicionales de las comunidades indígenas.
- Ofrecer capacitación laboral, reconversión profesional y formación avanzada para fomentar la cultura empresarial y el dinamismo social.
- Agrupar a los participantes para configurar una cultura de iniciativa empresarial y buscar colectivamente soluciones a los problemas sociales y económicos.
- Promover las ideas del Centro en el plano regional mediante la creación de sucursales, instaurando así una red regional.

Los **objetivos tácticos del Centro**, en la fase inicial de desarrollo de éste, cuya meta principal es alcanzar los fines estratégicos mencionados anteriormente, son los siguientes:

- Desarrollar la estructura de sus programas de formación económica, jurídica, social, ambiental, relativa al desarrollo sostenible, etc.
- Suministrar apoyo metodológico a los programas educativos.
- Establecer un equipo móvil de instructores altamente calificados.
- Elaborar y probar procedimientos de selección de los participantes en la formación.
- Concebir mecanismos para evaluar la eficacia de la formación y obtener información de los participantes sobre los resultados de ésta.
- Elaborar principios y disposiciones para una formación de pago.
- Suministrar apoyo informativo a los programas educativos.
- Crear en las regiones un entorno propicio a la capacitación, fomentando buenas relaciones con las comunidades, los poderes públicos y las empresas.

Antes de crear el CRFI, se llevó a cabo una misión sobre el terreno para determinar las posibilidades y problemas de las comunidades indígenas del norte de la Federación de Rusia con respecto al desarrollo económico. El equipo encargado de esa misión viajó a los dos lugares que se habían seleccionado por estimarse representativos del extremo septentrional y de la parte meridional de la región Norte: la Península de Kamchatka y el Territorio de Jabarovsk. Tras una serie de reuniones con numerosas personas y representantes de los poderes públicos en distintas comunidades indígenas, el equipo identificó las “necesidades”, “posibilidades” y “problemas” de dichas comunidades y luego formuló recomendaciones

#### Participación

sobre las “prioridades de formación” y los “criterios de selección” de los posibles candidatos. Basándose en esta información, el CRFI estableció sus metas y objetivos y definió sus prioridades iniciales en materia de formación.

Una vez aprobado el proyecto por la Asociación Rusa de Poblaciones Indígenas del Norte, Extremo Oriente y Siberia (RAIPON), se creó el Centro.

Para participar en los cursos impartidos por el CRFI, se organiza una convocatoria pública de presentación de candidaturas que se difunde entre el público indígena mediante las páginas Internet del CRFI ([www.csipn.ru](http://www.csipn.ru)) y de la RAIPON ([www.raipon.org](http://www.raipon.org)), así como por medio de la revista *El Mundo de los Pueblos Indígenas* editada por esta asociación y el boletín informativo del Centro, que se expiden por correo a las asociaciones regionales de pueblos indígenas, las comunidades indígenas principales y los ex cursillistas. El CRFI recibe unas cien candidaturas para cada curso, pero sólo puede aceptar entre trece y quince personas para el CEDO y unas cuatro a cinco para el REDO. En principio, el Centro podría aceptar más cursillistas, pero el estado de sus finanzas no se lo permite actualmente ya que debe cubrir todos los gastos de cada participante, comprendidos los de transporte y alojamiento, y sufragar los costos del material pedagógico.

#### **Métodos aplicados**

Por regla general, los métodos más utilizados en los cursos son las conferencias y los ejercicios interactivos. En Moscú, se organizan también “visitas de estudio” a las organizaciones no gubernamentales, oficinas y entidades oficiales, y organizaciones de donantes idóneas. En el curso REDO, el viaje de prácticas destinado a visitar comunidades indígenas del Canadá representa una oportunidad excepcional para obtener información de primera mano sobre las organizaciones y empresas establecidas en un contexto geográfico análogo al del norte de la Federación de Rusia.

Dada la diversidad étnica de los participantes, todos los cursos se imparten en ruso.

Lengua(s) de enseñanza

### **Estructura del curso de formación de agentes del desarrollo económico comunitario:**

Plan de estudios/Materias

- Introducción a la economía. El mercado. Reglamentaciones gubernamentales.
- Economía de la utilización de recursos tradicionales y de la actividad económica tradicional.
- Comunidades de pueblos indígenas: principios de organización, derechos, obligaciones y propiedades.
- Relaciones laborales. Atención especial a los asuntos relacionados con el término de los contratos laborales. Seguridad ocupacional.
- Principios económicos de las actividades de organización.
- Características especiales de los sistemas contables y fiscales aplicables a las organizaciones sin fines lucrativos.
- La comercialización y su entorno.
- Administración del personal y gestión financiera.
- Aspectos especiales de la gestión de organizaciones sin fines lucrativos y pequeñas empresas.
- Principios básicos de la planificación empresarial.
- Financiación y recaudación de fondos con fines no lucrativos
- Licencias y certificación. Licencia de exportación de productos tradicionales.

### **Estructura del curso de formación de agentes del desarrollo económico regional:**

- Situación de los pueblos indígenas en la Federación de Rusia. Presentaciones efectuadas por los participantes, la RAIPON y el CRFI.

- Federación de Rusia: divisiones administrativas (*okrugs* federales, repúblicas nacionales, *krais* y *oblasts*, distritos autónomos). Niveles de articulación.
- Legislación y normas internacionales relativas a la protección de los pueblos indígenas. Legislación federal y enfoques de los problemas relacionados con las actividades vitales de las poblaciones indígenas y las actividades económicas de sus comunidades. Perspectiva general de la legislación regional.
- Clases de organizaciones y empresas de poblaciones indígenas previstas en la legislación federal. Visita de prácticas a la Duma de la Federación de Rusia.
- Utilización de recursos naturales y tradicionales: pastoreo de renos, caza, pesca, recursos no madereros, artesanía y turismo. Nuevos enfoques y posibilidades.
- Organización: estructura y funciones. Gestión (comprendida la planificación financiera). Las inversiones y el sector no comercial.
- Preparación de planes empresariales. Visita de prácticas al Ministerio de Desarrollo Económico y Comercio. El programa federal de apoyo a los pueblos indígenas hasta el año 2010.
- Recaudación de fondos. Labor de supervisión con los donantes y otras fuentes de financiación. Recursos de Internet. Programas diversos de protección de los derechos de las poblaciones indígenas,
- Visitas de prácticas a fundaciones donantes, embajadas pertinentes, oficina del Banco Mundial, misión de la Comisión Europea en la Federación de Rusia y oficina del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

### **Programa conjunto – participantes de las administraciones regionales y del curso para coordinadores regionales:**

- Principios jurídicos que rigen la gestión de las pequeñas empresas.
- Formas de trabajar con los distintos niveles de la administración gubernamental.
- Poblaciones indígenas y gobierno: del paternalismo a la asociación.
- Estrategias de desarrollo local.
- Preparación de propuestas específicas (sesión práctica).

Estructuración de programas educativos, utilizando el componente económico como ejemplo. Los programas educativos deben organizarse con arreglo a un principio modular:

- Un módulo educativo **básico** para todos los programas (denominado “curso de rudimentos empresariales”).

Este módulo es fundamental y obligatorio, teniendo en cuenta que su objetivo no es ofrecer una formación profesional en un campo específico, sino enseñar a los participantes a pensar como empresarios y promover una cultura empresarial.

Se ofrecen módulos educativos **especializados** de:

- Gestión.
- Legislación
- Economía.
- Contabilidad.

También se ofrecen módulos **sectoriales** de:

- Turismo.
- Pastoreo de renos, caza, comercio de pieles y servicios conexos.
- Pesca y servicios conexos.
- Explotación forestal y recolección de plantas silvestres y productos forestales no madereros.
- Productos para la venta a turistas.
- Actividad económica exterior.
- Actividades relacionadas con el medio ambiente.
- Servicios sociales.

### **Nuevos cursos de formación del CRFI en 2003 y 2004 en el marco de un proyecto financiado por el Programa TACIS de la Unión Europea:**

- Legislación.
- Psicología de la gestión.
- Tierra y recursos naturales.
- Principios de cogestión.
- Cultura y patrimonio autóctonos.
- Protección del medio ambiente.
- Los principios de desarrollo sostenible y su aplicación en la vida de las poblaciones indígenas del Norte.

Estos nuevos cursos, impartidos a lo largo del bienio 2003-2004, combinan diversas materias en seis seminarios con diez a quince participantes cada uno. La presentación de candidaturas por parte de los participantes y los procedimientos para seleccionarlas se rigen por los principios ya establecidos (convocatoria pública y selección orientada hacia una representación equilibrada de hombres y mujeres, regiones y grupos étnicos). Se elaboran guías y manuales para cada curso.

#### **Docentes/Formación**

El CRFI invita a expertos para enseñar cada materia de los cursos. Se da prioridad a los docentes indígenas,

pero es difícil conseguirlos dada la orientación económica del Centro. Todos los expertos deben poseer una formación económica de alta calidad, así como una experiencia de trabajo con comunidades indígenas.

## Material impreso producido por el CRFI:

Materiales y actividades

- Manual titulado *Principios básicos de economía y administración de una organización*, destinado a las comunidades indígenas de Siberia y del norte y extremo oriente de la Federación de Rusia (Autor: T. V. Bocharnikova, instructora del CRFI).
- Manual para trabajar con organizaciones donantes en proyectos relacionados con las poblaciones indígenas del norte de la Federación de Rusia.
- *Fortalecimiento de las organizaciones no gubernamentales de los Pueblos Indígenas – Lista de organismos donantes* (edición de 2002).
- Prontuario jurídico y manual (recomendaciones) para actividades indígenas tradicionales.
- Manuales para los cursos de formación (elaborados para cada curso por separado).

El *Boletín Informativo del CRFI* se ha venido publicando tres o cuatro veces por año y su lista de difusión comprende unas 300 direcciones de personas y asociaciones. Hasta septiembre de 2003 se editaron ocho números en total, y a partir de ese mes se convirtió en una revista trimestral denominada *Economía de las Poblaciones Indígenas*.

En el futuro se seguirán elaborando manuales para los cursos de desarrollo económico del CRFI. Se prevé que a medida que el Centro amplíe sus cursos de formación, se irán elaborando materiales para cursillos sobre temas culturales, sociales, ambientales y jurídicos, o relativos a recursos renovables y no renovables, etc.

Además de los cursos de formación, otra de las actividades del CRFI consiste en ayudar financieramente

a la RAIPON para que pueda participar en los trabajos del Consejo del Ártico, un organismo internacional compuesto por representantes ministeriales de los ocho países de la región circumpolar ártica: Canadá, Dinamarca, Estados Unidos, Federación de Rusia, Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia.

## Resultados

En los tres primeros años del proyecto, que finalizará en 2005:

- En el curso destinado a los agentes del desarrollo económico comunitario se formó a 45 indígenas de 14 nacionalidades distintas, que representaban a 15 regiones administrativas y 37 comunidades.
- Se formó a nueve agentes del desarrollo económico regional y cinco de ellos están trabajando actualmente en la región autónoma de Khanty-Mansyisk, la República de Sakha (Yakutia), Anadyr'(Chukotka), Krasnoyarsky Krai y Taimyr;
- Se inició la regionalización del CRFI con la creación de una sucursal en Taimyr con la ayuda de los poderes públicos de este *okrug* autónomo. El personal de CRFI dirigió un primer seminario y posteriormente la propia sucursal impartió dos cursos de formación adicionales a un total de 70 personas.
- Entre los candidatos indígenas a los cursos de formación y los particulares o entidades que figuran en la lista de difusión de la revista, los contactos del CRFI comprenden actualmente: 500 personas, 34 asociaciones regionales y 272 comunidades indígenas diseminadas en 29 regiones administrativas de la Federación de Rusia.
- Aproximadamente la mitad de los participantes en los cursos del CRFI son mujeres.
- Se elaboró un *Manual para organismos donantes* centrado en cuestiones que interesan a la región del Norte y las poblaciones indígenas, así como en temas relativos al medio ambiente. Este manual

- se utiliza actualmente como referencia y como instrumento de formación en los cursos del CRFI.
- Se siguió consolidando la capacidad organizativa de la RAIPON, gracias a la ayuda financiera suministrada en el marco del proyecto para facilitar la participación de esta asociación en el Consejo del Ártico.
  - El CRFI produjo una serie de manuales de formación que se utilizan durante las sesiones de formación (véase la sección “Materiales y actividades”).
  - Se está creando una base de datos sobre las comunidades indígenas del norte de Rusia, que podría convertirse en una fuente de ingresos para el CRFI gracias a la actualización y precisión de los perfiles de dichas comunidades.
  - En septiembre de 2003, el CRFI logró que se aceptara la candidatura que presentó por primera vez para recibir durante dos años una subvención destinada a preparar un “Sistema educativo para el desarrollo sostenible de los pueblos indígenas del norte de Rusia”.

### **Puntos fuertes:**

- Los programas de formación no sólo se han concebido para contribuir al mantenimiento de la cultura y forma de vida indígenas, sino también para suministrar los conocimientos prácticos e instrumentos necesarios que permitan a las comunidades obtener ingresos y ser autosuficientes en el contexto de una economía de mercado.
- Los cursos son perentoriamente necesarios. En efecto, existe una demanda abrumadora para adquirir conocimientos económicos en todas las regiones, y más concretamente en las comunidades indígenas. El número de candidaturas para cada curso supera ampliamente las capacidades materiales y financieras del CRFI.

**Lecciones aprendidas:  
puntos fuertes y débiles**

- La calidad de los programas y la competencia de los especialistas del CRFI son muy apreciadas por los participantes, como lo demuestran las “Evaluaciones de los cursos” que éstos deben obligatoriamente efectuar por escrito al fin de cada cursillo.
- La fiabilidad del CFRI entre las comunidades indígenas ha ido aumentando. Todos los aspirantes a participar en los cursos deben entregar, junto con su candidatura, una “carta de recomendación” de su comunidad u organización local. Esto permite estrechar las relaciones entre el Centro y las comunidades y fomenta además el apoyo permanente de éstas a los participantes cuando regresan a sus localidades.
- Las opiniones positivas recibidas de los participantes en los cursos, que afirman utilizar continuamente los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos y consideran que éstos les ayudan sustancialmente en la tarea de crear empresas comunitarias.
- En todos los cursos, hay un número igual de mujeres y de hombres.
- Algunas regiones han manifestado su interés por establecer una sucursal del CRFI.
- Se ha incrementado la demanda para que los cursos tengan lugar en las regiones, de manera que los participantes no tengan que desplazarse a Moscú. El CRFI está negociando actualmente con las autoridades de seis regiones la realización de cursos *in situ*, que serían totalmente sufragados por las administraciones regionales correspondientes.
- También ha aumentado la demanda para que el CRFI amplíe la temática de los cursos ofrecidos, de manera que se aborden otras cuestiones de importancia e interés para los pueblos indígenas del norte de la Federación de Rusia.

### Puntos débiles:

- Los cursos dependen de la financiación externa. Todos los cursos impartidos por el CRFI hasta la fecha han sido sufragados con cargo al Proyecto de Creación de Instituciones para las Poblaciones Indígenas del Norte de la Federación de Rusia (INRIPP-II), un programa de desarrollo internacional financiado por el Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA). El CRFI corre con los gastos de desplazamiento y alojamiento de todos los participantes e instructores. El número de cursos impartidos anualmente, su contenido y ubicación se multiplicarán cuando el Centro y/o los participantes sean capaces de obtener apoyo financiero interno en el plano local o regional.
- Hasta la primavera de 2003 se desconocieron los efectos prácticos de los cursos de formación en las comunidades. Esta deficiencia se está corrigiendo con el refuerzo del Departamento de Extensión. Recientemente, el CRFI pudo mejorar su comunicación con los ex cursillistas para conseguir evaluaciones de todos ellos sobre la influencia de los cursos de formación en la labor que desempeñan en pro del desarrollo económico de sus comunidades y en la creación de empresas. El conjunto del personal del Centro es consciente ahora de la importancia de esta tarea de seguimiento e intenta dedicarle más atención para mantener el contacto con los participantes. Actualmente, se insta a los participantes a que escriban artículos sobre los éxitos que han logrado para publicarlos en la revista trimestral *Economía de las Poblaciones Indígenas*.
- El número de cursos y expertos participantes es reducido. Entre 2000 y 2002 sólo se impartieron dos cursos básicos en los que intervinieron unos cuatro a seis expertos. Esto se debe en parte a los

problemas de financiación, pero también al hecho de que en la Federación de Rusia todavía hay muy pocos expertos que posean una doble especialización en desarrollo económico y asuntos indígenas. El CRFI es plenamente consciente de este problema y para el año que viene ha previsto organizar más cursos con la participación de nuevos expertos.

- El Centro también es consciente de que en el futuro se va a plantear permanentemente el problema de la pérdida de agentes del desarrollo económico regional formados en sus aulas. En efecto, a las personas que han adquirido una mayor capacitación profesional se les ofrecen más oportunidades laborales.
- Los cambios periódicos del departamento del gobierno federal ruso encargado de asuntos indígenas han frenado el progreso del CRFI, porque se debe recomenzar todo el proceso de orientación cada vez que se asigna la responsabilidad de ese departamento a un nuevo organismo de la administración estatal.
- La carencia de instructores indígenas.

**Duración**

La financiación inicial del proyecto del CRFI está prevista para un quinquenio, desde el verano del año 2000 hasta el verano de 2005. El objetivo es lograr que el Centro sea autosuficiente a largo plazo y es de esperar que su existencia se prolongue muchos años, una vez finalizada esa financiación inicial.

**Financiación/  
Presupuesto**

Actualmente, el CRFI se financia a expensas del “componente aborígen” del Proyecto de Creación de Instituciones para las Poblaciones Indígenas del Norte de Rusia (INRIPP II), que dispone de un presupuesto quinquenal aproximado de dos millones de dólares canadienses suministrados por el Organismo Canadiense de Desarrollo Internacional (CIDA).

El Proyecto INRIPP II es una iniciativa de la oficina canadiense de la Conferencia Circumpolar Inuit (ICC), una organización internacional inuit no gubernamental. El CIDA se encarga de la financiación del proyecto, y la responsabilidad de su ejecución incumbe a la oficina canadiense de la ICC en colaboración con la Asociación Rusa de Poblaciones Indígenas del Norte, Extremo Oriente y Siberia (RAIPON), el Departamento Federal Canadiense de Asuntos Indígenas y Desarrollo del Norte y el Ministerio Federal Ruso de Desarrollo Económico y Comercio.

**Organización(es)  
responsable(s)**

Rodion Sulyandziga  
 Director  
 Russian Indigenous Training Center  
 Dirección postal: 119415,  
 Moscú – P.O. Box 110  
 Federación de Rusia  
 Teléfono: +7 (095) 945 66 82  
 Teléfono/Fax: +7 (095) 255 56 23  
 Correo electrónico: ritc@mail.ru  
 Sitio Internet: <http://www.csipn.ru>

**Contacto**

## NOTA

1. Este estudio de caso es fruto de la labor conjunta de Rodion Sulyandziga, director del CRFI, Oleg Shakov, director del Proyecto INRIPP II, la Dra. Lena Lebedeva, coordinadora de las actividades de extensión del CRFI, y Wendy Ellis, mediadora canadiense del Proyecto INRIPP II.