



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

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



Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina

Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe



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

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

Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina

Hacia un diálogo de saberes. Segundo informe

El Sector de Educación de la UNESCO

La educación es la prioridad principal de la UNESCO porque es un derecho humano esencial y es la base para consolidar la paz e impulsar el desarrollo sostenible. La UNESCO es la organización de las Naciones Unidas especializada en educación y su Sector de Educación proporciona un liderazgo mundial y regional en la materia, fortalece los sistemas educativos nacionales y responde a los desafíos mundiales de nuestra época mediante la educación, con un enfoque especial en la igualdad de género y África.



La Agenda Mundial de Educación 2030

En calidad de organización de las Naciones Unidas especializada en educación, la UNESCO ha recibido el encargo de dirigir y coordinar la Agenda de Educación 2030. Este programa forma parte de un movimiento mundial encaminado a erradicar la pobreza mediante la consecución, de aquí a 2030, de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. La educación, fundamental para alcanzar todos estos objetivos, cuenta con su propio objetivo específico, el ODS 4, que se ha propuesto **“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”**. El Marco de Acción de Educación 2030 ofrece orientación para la aplicación de este ambicioso objetivo y sus compromisos.



Publicado en 2019 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).



Esta publicación se realizó con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile.

© UNESCO 2019



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp).

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

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

Fotografía de cubierta: © Wikimedia/Murray Foubister. Artesano en el lago Titicaca (lado peruano). Esta foto está disponible en <https://on.unesco.org/2ECNa51>, licencia Creative Commons Attribution-Share Alike 2.0 Generic (CC BY-SA 2.0).

Edición y diagramación: tipografica.cl
Impresión: Editora e Imprenta Maval
Impreso en Chile

Presentación

El año 2019 ha sido proclamado como el Año Internacional de las Lenguas Indígenas por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En este marco, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) se complace en compartir los resultados del estudio *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: Hacia un diálogo de saberes*, realizado con el apoyo del Ministerio de Educación de Chile. Este documento reúne los aportes de expertos y expertas provenientes de la academia, del sector público y de organizaciones de la sociedad civil de seis países de la región.

Esta iniciativa responde a la intención de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de transformar nuestro mundo y de no dejar a nadie atrás. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción para su realización señalan el compromiso internacional de brindar una educación de calidad, inclusiva y equitativa, y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas, con atención particular a los grupos vulnerables, dentro de los que destacan los pueblos indígenas. Asimismo, se encuadra en los marcos normativos vigentes a nivel internacional como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que establece su derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir sus lenguas, tradiciones orales, sistemas de escritura y cosmovisiones; derechos para cuyo cumplimiento la educación juega un papel fundamental.

A través de la Declaración y del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales, los Estados miembros se han comprometido a adoptar medidas que garanticen el derecho de los pueblos indígenas a establecer sus sistemas educativos, a proteger y revitalizar sus lenguas y culturas, y a incluir su historia, conocimientos y sistemas de valores en la educación de acuerdo con sus propias aspiraciones sociales, económicas y culturales.

Con el objetivo de dar cuenta del avance hacia estos compromisos, esta publicación examina en qué medida las políticas educativas de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú colaboran en el reconocimiento de la diversidad y riqueza cultural que aportan los pueblos originarios. Igualmente, el estudio indaga sobre el alcance de las políticas y programas dedicados a la educación intercultural y bilingüe y sobre los avances y obstáculos en materia de políticas públicas para el reconocimiento y legitimación de los conocimientos indígenas; entre ellos, el rescate y fortalecimiento de sus lenguas como condición para el progreso de cada cultura y, consecuentemente, de la sociedad.

A partir del trabajo participativo de personas expertas y sabias de los pueblos, esta publicación destaca un conjunto de estrategias, aproximaciones, políticas y planes de acción orientados a repensar la educación para avanzar en la construcción de sociedades más justas, democráticas e interculturales.

Confiamos en que su lectura contribuirá a alimentar el debate y la generación de propuestas para la incorporación y el desarrollo de los conocimientos indígenas en los sistemas educativos de los países y amplíe la colaboración regional en esta importante área para el logro de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4-Educación 2030.



Claudia Uribe

Directora

Oficina Regional de Educación
para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Agradecimientos

El estudio *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina. Hacia un diálogo de saberes* es una iniciativa realizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, con el apoyo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile.

El documento regional fue elaborado por el consultor Enrique Antileo, quien lideró el proceso de coordinación de los estudios nacionales realizados por los siguientes consultores: en Bolivia, Virginia Beatriz Pérez; en Chile, Elisa Loncon; en Ecuador, Juan Pedro Cabascango; en Guatemala, Oscar Azmitia; en México, Rosy Laura Castellanos; y en Perú, Anahí Durand.

Los trabajos de investigación se beneficiaron de la vasta trayectoria y experiencia en el área de educación y pueblos indígenas de sus autores y autoras, quienes contaron con el soporte de sus instituciones nacionales de educación (ministerios, subsecretarías, direcciones de educación intercultural bilingüe).

El documento contó, además, con los valiosos aportes y comentarios de Walter Mignolo (Duke University), Sylvia Schmelkes (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México), Lucía Verdugo (UNESCO Guatemala) y Ernesto Yañez (especialista nacional de enlace de la OREALC/UNESCO Santiago en Bolivia).

La publicación fue realizada bajo el liderazgo de Claudia Uribe, directora de la OREALC/UNESCO Santiago, y coordinada por Cecilia Jaramillo y Carlos Vargas Tamez. Contó con el importante apoyo de distintos colegas de la Oficina; en especial, de Carolina Jerez Henríquez.

La publicación ha sido posible gracias al esfuerzo colectivo de todos y todas quienes participaron en su edición y diseño.

Tabla de contenidos

Introducción	9
Capítulo 1 Aproximaciones a las realidades indígenas contemporáneas	11
Capítulo 2 Metodología	13
Capítulo 3 Población indígena y lenguas originarias por país	15
Capítulo 4 Saberes indígenas: Un aporte para conocernos	21
Capítulo 5 Políticas educativas interculturales	29
Capítulo 6 Experiencias e iniciativas	43
Capítulo 7 Conclusiones	55
Capítulo 8 Pensando el futuro: Desafíos y recomendaciones	59
Referencias	65

Introducción

La educación intercultural es importante para los estudiantes indígenas quienes históricamente han estado sujetos a los sistemas educativos hegemónicos que han impuesto sistemas occidentales de conocimiento, como también a idiomas extranjeros de instrucción que socavan su conocimiento tradicional y cultura (UNESCO, 2016a). La educación de este tipo es, además, requisito para la generación de alianzas productivas entre las comunidades indígenas y no indígenas, con la sociedad civil, los gobiernos, entidades no gubernamentales y académicos; y para promover el desarrollo sostenible, en línea con la Agenda Educativa 2030 (UNESCO, 2015c).

Este trabajo tiene como propósito visibilizar el desarrollo de políticas educativas que recuperan conocimientos y prácticas indígenas en seis países de América Latina. Surge a partir de seis informes nacionales desarrollados por personas expertas en Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, los que constituyen la base fundamental que ha suministrado fuentes, informaciones, documentos y entrevistas, las que fueron realizadas entre noviembre de 2017 y agosto de 2018. En las siguientes líneas se presentan experiencias específicas de políticas que incorporan conocimientos indígenas en educación. Se recogen prácticas significativas y experiencias fructíferas de diversos territorios que involucran la gestión de los Estados, los esfuerzos de las organizaciones indígenas y las articulaciones que se han desarrollado en conjunto entre los diferentes actores interesados y agentes de cambio en este campo. Asimismo, se despliegan las conversaciones, análisis e impresiones que los diferentes equipos locales pudieron sostener con actores clave, en el ámbito de políticas educativas y conocimientos indígenas.

Este documento da a conocer los marcos normativos e institucionales en materia de políticas educativas

y conocimientos indígenas que actualmente se desarrollan en los países participantes de esta investigación, así como las medidas de resguardo y difusión, los trabajos actuales y las proyecciones en este ámbito. Cada uno de los territorios que fueron parte de la elaboración de este segundo informe ha implementado —con fuerzas e intensidades distintas— diferentes políticas y programas en el área del saber que tiene relación con los pueblos indígenas. Por tanto, en este trabajo se hace referencia a un estado del arte de este tipo de medidas desde una perspectiva propositiva que sugiere más y mayores avances.

Los objetivos principales de este estudio son: abordar cómo los Estados han implementado políticas educativas, enfoques y herramientas específicas y pertinentes para la incorporación efectiva de conocimientos y prácticas indígenas. Asimismo, analizar de qué manera los pueblos indígenas han generado propuestas y experiencias que hayan incidido en la inclusión de sus conocimientos y cuáles son las principales lecturas sobre la situación actual. Al mismo tiempo, identificar los desafíos que enfrentan los países y establecer recomendaciones que propicien un avance en materia intercultural hacia el 2030.

El presente documento se enmarca en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y sus 17 objetivos que apuntan a acabar con la pobreza y el hambre, proteger el planeta de la degradación, garantizar que todos los seres humanos puedan disfrutar vidas prósperas y gratificantes, y fomentar sociedades pacíficas, justas e inclusivas. Es así como el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 establece “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas”, y se plantea como transversal para alcanzar las transformaciones que demanda la sostenibilidad.



Aproximaciones a las realidades indígenas contemporáneas

Las precariedades que enfrentan los pueblos indígenas en América Latina son un importante antecedente para cualquier política estatal y también para entender el arco de movilizaciones y demandas de sus organizaciones y movimientos políticos.

Gran parte de pueblos indígenas en América Latina vive hoy en situación de desigualdad económica y social. Este fenómeno proviene de historias de explotación acumuladas y se expresan en diversas formas de exclusión de la población indígena en los países de la región. La raíz de esta situación se halla en un profundo legado colonial que desestructuró a los pueblos indígenas y ubicó a las personas en jerarquías raciales para la subordinación en el trabajo y en la sociedad. Esta estructura continuó operando en las nuevas repúblicas fundadas en el siglo XIX y sus resabios se manifiestan hoy en las condiciones materiales de los pueblos indígenas del continente.

El sociólogo peruano Aníbal Quijano ha propuesto la noción de *colonialidad del poder* para explicar el funcionamiento de las formas y patrones de explotación de la población indígena durante la colonia; una noción que también es aplicable al período republicano. Algunos antropólogos mexicanos han sostenido la idea de una continuidad del trato y las formas de sometimiento de la población indígena en los nuevos Estados configurados en el siglo XIX (Bonfil, 1981). Para comprender la realidad de los pueblos indígenas en México y Guatemala, Rodolfo Stavenhagen (1968) y Pablo González Casanova (2009) sugirieron en la década de los sesenta una interpretación desde los conceptos de *colonialismo interno* o de *continuidad colonial*. Estas ideas explican en parte las características contemporáneas de las relaciones de poder entre los Estados independientes y los pueblos indígenas que fueron ubicados arbitrariamente al interior de sus fronteras.

Según estimaciones de la Cepal (2017), la población indígena en América Latina alcanza los 44,8 millones de personas y representa un 8,3% del total. Los países con mayor porcentaje de población indígena son Bolivia (62,2%), Guatemala (41%) y Perú (24%), seguidos por México (15,1%), Panamá (12,3%) y Chile (11%). En términos numéricos, los países con más población indígena son México (16 millones), Perú (7 millones), Bolivia (6,2 millones) y Guatemala (5,8 millones). Estas cifras constituyen un acercamiento a la realidad de distribución y densidad poblacional actualmente en el continente (Del Popolo, 2017, pp. 134-137), no obstante, debe advertirse que en la región existen deficiencias en las mediciones estadísticas que hacen poco comparables los datos de este tipo de población.

De este marco general se desprende una realidad necesaria de cotejar y asumir: en los países referidos en este estudio, los pueblos indígenas tienen índices de pobreza más altos que el resto de la población. Actualmente, la gran mayoría de personas que forman parte de los pueblos originarios en América Latina vive en condiciones de precariedad material y discriminación estructural. Esta situación tiene un anclaje importante en formas históricas de explotación, asimilación y exclusión desarrolladas a partir del siglo XVI.

En Perú los porcentajes de pobreza material en la población indígena reflejan un escenario crítico. En la Amazonía peruana, por ejemplo, alcanza un 60,5% y en las zonas de hablantes de quechua y aymara es del 34% (Ministerio de Cultura de Perú, 2015, p. 18). En México, en tanto, entre 2010 y 2014 se registró

un aumento en el número de la población indígena en condiciones de pobreza de 8,5 a 8,7 millones de personas (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2017, pp. 60). En Guatemala, el índice de pobreza en la población indígena es mucho más alto que entre la población no indígena y aumenta según las características de cada municipio. En 2008 se estimaba que el 73% de la población indígena se encontraba en situación de pobreza, en comparación con el 35% respecto del resto de la población (PNUD, 2008). En Ecuador, entre los años 2000 y 2010 se ha producido una disminución de la pobreza en familias indígenas del 64% al 34%, pero las brechas respecto a la población no indígena siguen marcando una diferencia: en 2017, los hogares con jefatura indígena arrojaron un índice de pobreza por ingresos de 56,1%; mientras que para hogares con jefatura no indígena, este número no superó el 23,1% (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador, 2017). La misma situación se produce en Bolivia, país que ha logrado disminuir la pobreza moderada de población indígena del 59,6% al 38,6%, así como la pobreza extrema durante la última década (Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas de Bolivia, 2016).

Las precariedades que enfrentan los pueblos indígenas en América Latina son un importante antecedente para cualquier política estatal y también para entender el arco de movilizaciones y demandas de sus organizaciones y movimientos políticos. Sin embargo, el punto más relevante que emerge de esta situación es la compleja relación con los Estados y sus instituciones representativas. La violencia con que han sido tratados los pueblos indígenas se hace visible en sus carencias materiales, pero también existen muchos otros mecanismos menos evidentes. La socióloga aymara Silvia Rivera Cusicanqui, refiriéndose al caso de Bolivia, ha definido estas formas como *violencias encubiertas* (Rivera Cusicanqui, 1993) y la educación formal ha sido y es, inobjetablemente, una de aquellas manifestaciones donde la dominación se ha hecho patente.

El campo de la educación, el conocimiento y el saber ha sido un espacio de formalización, corrección y adoctrinamiento de los pueblos indígenas, un lugar de uniformidad y homogenización de las diferencias. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el camino desde estas experiencias hacia formas más inclusivas y de reconocimiento de la diversidad cultural ha sido largo. Introducir modificaciones que representen un cambio de paradigma constituye un avance en las estrategias y la acción colectiva de los movimientos indígenas.

La educación ha sido el espacio social donde se disputa la consecución de objetivos nacionales de mayor alcance. Ha demostrado ser un *espacio civilizatorio*, en palabras del escritor mapuche Héctor Nahuelpan (2012). Al mismo tiempo, es necesario reconocer que las políticas educativas tienen que ver con concepciones de vida, con miradas de país y apuestas políticas condicionadas por épocas y gobernantes. En el mismo sentido, lo que se *debe* enseñar obedece a geopolíticas del conocimiento, es decir, a complejas relaciones de poder que validan algunas formas de saber por sobre otras (Walsh, 2007). El campo de las políticas educativas, entonces, se encuentra atravesado por tensiones y decisiones políticas que reflejan un momento específico de la historia.

América Latina actualmente avanza hacia formas de reconocimiento de la diversidad cultural. Los modelos asimilacionistas están en un retroceso lento, pero cada vez más firme. Al menos desde la segunda mitad del siglo XX, diferentes países de la región han implementado programas y políticas sobre educación campesina o de comunidades indígenas, educación intercultural bilingüe y educación intra e intercultural como modelo para toda la sociedad. El avance ha sido gradual y, en ese proceso, la experiencia se ha ido nutriendo del debate internacional y de los procesos nacionales, y mejorado su perspectiva teórica respecto a la diversidad cultural.

La incorporación de los pueblos indígenas y de sus formas de entender el mundo a la educación tiene como pilar el escenario multicultural que caracteriza a todos los países de la región. Las movilizaciones indígenas han sido clave en las transformaciones de los sistemas educativos y han delineado un camino de cambio que, con diversos grados de desarrollo, busca establecer horizontes interculturales, relaciones de convivencia pacífica y proyectos de sociedad inclusivos y democráticos.

Las nuevas propuestas de educación intercultural se sostienen en la incorporación de conocimientos indígenas, es decir, en espacios de reconocimiento, revalorización y promoción de sus formas de concebir, comprender y desenvolverse en el mundo. Las experiencias históricas de los pueblos, sus conocimientos, saberes y cosmovisiones representan un denso entramado e interpelan y reclaman mayor presencia como forma de empoderamiento en un mundo intercultural.

Metodología

Este reporte es el resultado del trabajo de investigadores e investigadoras que han recopilado la información en seis países y elaborado conclusiones preliminares de carácter local.

Este estudio es la continuación del documento *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina* publicado en 2017 por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago), y que indagó en políticas inclusivas y experiencias positivas en la materia en Ecuador, Perú y Bolivia. El estudio que el lector tiene en sus manos abarca ahora seis países y esta mirada regional permite profundizar el estado actual de la presencia de los conocimientos de pueblos indígenas en la educación formal y conocer los debates, expectativas y retos hacia el futuro. Este documento representa un espacio geográfico acotado, pero constituye un camino de análisis y propuestas para una mejor educación en el marco de derechos de los pueblos indígenas.

Este documento profundiza en la realidad y el contexto de inclusión de los conocimientos indígenas en las políticas educativas en Perú, Bolivia y Ecuador — países que fueron parte de la investigación realizada en 2017—, además de México, Guatemala y Chile como nuevos contextos de referencia para el análisis de estos procesos. El texto es el resultado del trabajo de investigadores e investigadoras en dichos países quienes han recopilado la información y elaborado conclusiones preliminares de carácter local. Cada uno de los territorios considerados presentó datos específicos de su contexto, así como desafíos disímiles de pesquisa de la información.

En México, el estudio fue desarrollado por Rosy Laura Castellanos. En Guatemala, el trabajo fue llevado a cabo por el investigador Oscar Azmitia. En Ecuador, la

investigación fue liderada por Juan Pedro Cabascango. En Perú, el equipo estuvo encabezado por Anahí Durand. En Bolivia, la encargada fue Virginia Beatriz Pérez, y en Chile, la labor fue desempeñada por Elisa Loncon. Estas estudiosas y estudiosos de vasta trayectoria y experiencia en el área de educación y pueblos indígenas prepararon contundentes informes nacionales que han servido de insumo para este documento, para lo cual contaron con el soporte de sus instituciones nacionales de educación (ministerios, subsecretarías, direcciones).

Las investigaciones, en términos generales, utilizaron diversas metodologías e incorporaron enfoques cualitativos y cuantitativos. Fueron revisadas fuentes primarias y secundarias y se realizaron entrevistas en profundidad con actores clave. Asimismo, cada informe nacional fue discutido en mesas de trabajo con expertos de los gobiernos y actores sociales, con el propósito de aportar más y mejor información sobre políticas en torno a los conocimientos indígenas y profundizar analíticamente la realidad de cada país. Aun cuando mucha de la información no resulta necesariamente comparable, el conjunto permite visualizar un panorama general de la región.

Este documento se basa en acercamientos a distintas experiencias que consideran la especificidad de cada territorio y de sus políticas educativas. Si bien se ha consolidado un marco general de avance en materia de educación e inclusión de conocimientos indígenas, cada país conforma un mapa propio de diversidad lingüística y cultural.



Población indígena y lenguas originarias por país

Bolivia

Bolivia es reconocida en América Latina por su condición plurinacional, pluricultural y plurilingüe, así como por su diversidad geográfica. En términos poblacionales, según el último Censo de Población y Vivienda de 2012, Bolivia tiene 10.059.856 habitantes, de los cuales 4.199.977 se identifican con alguna nación o pueblo indígena originario campesino o afroboliviano.

En términos de género, el 50,2% son hombres y el 49,8% son mujeres. Este equilibrio se mantiene en las naciones y pueblos indígena-originarios bolivianos, con excepción de quechuas, araonas, javerianos y morés, quienes presentan un mayor número de mujeres.

Bolivia se ha planteado grandes desafíos institucionales para romper la inequitativa distribución de la riqueza, para avanzar hacia la democratización de los servicios y la reducción de los índices de pobreza. Entre los años 2005 a 2015, el nivel de pobreza moderada disminuyó del 59,6% al 38,6%, y la pobreza extrema —concentrada principalmente en las áreas rurales de alta población indígena— se redujo del 36,7% al 11,2% en el mismo periodo (Instituto Nacional de Estadísticas del Estado Plurinacional de Bolivia, 2016). Esta transformación puede explicarse por varios factores, entre ellos, por una mejora de los índices de alfabetismo y de asistencia a clases, pero sobre todo por una política pública dirigida hacia los pueblos indígenas y con especial atención en las personas en situación de pobreza.

Este crecimiento ha impactado en los índices de educación ya que se han reducido las brechas de desigualdad. La tasa de alfabetismo de Bolivia para el año 2012 alcanzó el 95%, cifra mayor en más de ocho puntos porcentuales con relación al 2001 (86,8%). La misma reducción se aprecia en la población que habla alguna lengua originaria. En el 2001, esta población

indígena registró un 73,7% de alfabetismo, el que aumentó al 88,2% en la medición censal de 2012. Esta mejora es un avance en la aplicación políticas lingüísticas, gracias a la ley de derechos lingüísticos, y al desarrollo de diversos tipos de currículos en el país.

Desagregando este indicador por área, el sector rural evolucionó de forma importante. La población que aprendió el idioma nativo como primera lengua presenta un incremento de 17,7 puntos porcentuales, del 68,2% el año 2001 a 85,9% el año 2012. De igual manera, la tasa de alfabetismo en el área urbana creció del 82,4% al 91,3%. En cuanto a la tasa de alfabetización por sexo, muestra un menor incremento en la población indígena femenina en relación con la masculina. Según el Censo de 2012, en el caso de las mujeres es del 82%, en tanto que en los hombres es superior por 12,8 puntos porcentuales. La tasa de asistencia a la escuela de niñas y niños indígenas entre 6 y 12 años es del 96,5%. Los años promedio de estudio de la población que declara su pertenencia a una nación o pueblo indígena es de nueve años de estudio: los hombres con un promedio de 9,5 años y las mujeres de 8,4 años. Estas mejoras están relacionadas, en parte, con el mayor financiamiento que brinda el Estado a la educación. De acuerdo a información del Ministerio de Economía y Finanzas de Bolivia (2016), en el presupuesto general para la gestión 2017, la asignación de recursos para educación alcanzó el 7,6% del PIB.

**La Constitución boliviana
reconoce 37 lenguas
como idiomas oficiales,
incluido el castellano.**

Respecto a información sociolingüística, la Constitución boliviana reconoce 37 lenguas como idiomas oficiales, incluido el castellano. Estos son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco. El 69,4% de los bolivianos aprendió a hablar en castellano y el 30,6% en un idioma nativo. El quechua (18,1%) y el aymara (11,2%) son los idiomas originarios más hablados; en tanto el guaraní y besiró, entre otros, son empleados por un menor número de población.

Chile

Según el Censo del año 2017, la población en Chile alcanzó un total de 17.574.003 habitantes. De ellos, 2.785.792 se identificaron como indígenas, es decir, el 15,8% declara pertenecer a alguno de los pueblos contabilizados por el instrumento estadístico.

Si analizamos las diferentes encuestas que se aplican en Chile, vemos que la población indígena ha venido aumentando con el paso de los años. Esto se puede apreciar, por ejemplo, en los datos entregados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (Casen), que en 2015 arrojó una población indígena de 1.565.680 personas, es decir, el 9% de la población total (Ministerio de Desarrollo Social de Chile, 2017). El aumento en los porcentajes de personas que se identifican como indígenas en diferentes mediciones se debe a diversos factores: al aumento de la visibilización de los pueblos indígenas en el ámbito nacional a partir de su movilización social y política, a la mayor aceptación de su presencia por parte de la sociedad chilena y a las mejoras metodológicas de las encuestas.

Respecto a la realidad socioeconómica, los datos de la Encuesta Casen 2015 dejan en evidencia la situación de pobreza que afecta a los pueblos indígenas. Una persona perteneciente a un pueblo originario percibe en promedio 560 dólares mensuales, mientras que una persona no indígena percibe unos 835 dólares al mes.

Al igual que otros países del estudio, la precariedad de los pueblos indígenas en Chile obedece a factores estructurales que tienen como consecuencia bajos índices de escolaridad y altas tasas de analfabetismo. La escolaridad promedio de las personas indígenas, según la Casen 2015, es de 10,1 años, mientras que los

no indígenas alcanzaron 11,1 años de escolaridad. La tasa de asistencia de niños y niñas a un establecimiento educacional, aunque es un tanto mejor que la no indígena en la educación básica y media, muestra una brecha relevante en la educación superior: el 31,3% de la población indígena accede a la educación superior, mientras que en la población no indígena esta tasa alcanza el 38,1%. En la educación preescolar la tasa es 49,6% frente a 50,4% de no indígenas; en la educación básica es 92,4% para los indígenas frente a un 91,4% de no indígenas; y en educación media 74,8%, frente a un 73,4%.

De los nueve pueblos indígenas reconocidos por la Ley 19.253, tres tienen una situación de lengua dormida: atacameño, diaguita y colla. Dos pueblos se encuentran en una situación sociolingüística de vulnerabilidad extrema: yagan y kawesqar. Las lenguas que cuentan con cierto grado de vitalidad son el aymara, el quechua, el rapa nui y el mapuzugun.

La población indígena en Chile

ha venido aumentando

en los últimos años.

El Censo 2017 reporta

que el 15,8% de la población

declara pertenecer

a un pueblo indígena.

Las cifras respecto a los niveles de conocimiento de estas cuatro últimas lenguas han venido cayendo con el paso del tiempo. Según la Casen 2015, el 10,7% de la población indígena habla y entiende alguna lengua indígena, cifra que el año 2009 alcanzó al 12%. Es así como aumentó la cifra de los que no hablan ni entienden el idioma indígena, del 77,3% en el año 2009 al 78,6% en el 2015.

Recientemente se publicaron los resultados de la Encuesta Sociolingüística de Rapa Nui (2016b) con el fin de determinar el grado de vitalidad de la lengua, de acuerdo a los lineamientos establecidos por la UNESCO (2003) para tal fin. Los resultados muestran que el rapa nui es una lengua viva, pero en riesgo, especialmente por la baja transmisión intergeneracional.

Es necesario considerar que todas las lenguas indígenas están afectadas por el fenómeno de la diglosia, una situación social y lingüística que se da en una comunidad o territorio donde una lengua o una variedad de lengua tiene más valor que la otra. Las lenguas indígenas no gozan de poder ni de prestigio social en la sociedad chilena como el castellano y las lenguas extranjeras.

Ecuador

Ecuador se define como un país plurinacional e intercultural donde cohabitan catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas, más los pueblos mestizo, afroecuatoriano y montubio.

En el último Censo de Población y Vivienda, realizado el año 2010 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INEC), Ecuador consultó sobre la identificación de la población según su cultura y sus costumbres. Se determinó la existencia de 14.500.000 habitantes y de estos, el 7% se identificó como indígena (50,86% mujeres y 49,14% hombres), lo que equivalente a 1.018.176 personas.

Las catorce nacionalidades indígenas legalmente reconocidas por el Estado son: awá, épera, chachi, tsá'chila (ubicadas en la costa ecuatoriana), cofán, kichwa, secoya, siona, waodani, sapara, shuar, achuar, shiwiar, andwa (asentadas en la Amazonía). Estas nacionalidades cuentan con sus respectivas lenguas ancestrales.

La nacionalidad kichwa, que habita especialmente en la Sierra y en Galápagos, está integrada por dieciocho pueblos: otavalo, natabuela, karanki, kayambi, kitukara, panzaleo, chibuleo, salasaka, waranka, puruwá, kañari, kisapincha, tomabela, saraguro, pasto, palta, manta y huancavilca.

Pese a la disminución de la pobreza indígena en el país, las brechas en educación y en otras áreas siguen marcando una tendencia. La población indígena de 15 años y más registró un 16,8% de analfabetismo en el año 2016, mientras que en la población nacional el analfabetismo está presente en el 5,6% de la población. Las mismas desigualdades se expresan en las cifras de empleo e ingresos.

En cuanto a servicios básicos, en 2016 el 94,5% de los hogares de la población indígena tenía acceso a electricidad, mientras que en el resto de la población nacional la tasa llegó al 98,7%. Respecto a hogares con agua de red pública, el 84,3% de la población indígena

tenía acceso, mientras que la media entre la población nacional alcanzaba el 89%.

La información oficial de acuerdo con el Censo 2010, indica que de cada 100 personas identificadas como indígenas, 35 son monolingües en su lengua; mientras que 33 de cada 100 personas hablan únicamente el castellano y 29 de cada 100 pobladores son bilingües, es decir, hablan una lengua indígena y el castellano.

Ecuador se define como un país plurinacional e intercultural donde cohabitan catorce nacionalidades y dieciocho pueblos indígenas, más los pueblos mestizo, afroecuatoriano y montubio.

Los pueblos indígenas kayambi, saraguro, karanki y kisapincha enfrentan una grave situación, ya que solo entre el 15% y 29% hablaría su lengua. Por último, en el resto de los pueblos —como el pastos, natabuela, manta, kitukara y huancavilca— solo entre el 5% al 8% de ellos conservan el idioma ancestral (Fernández, 2010).

Guatemala

En Guatemala se reconocen cuatro pueblos: el maya, el garífuna, el xinka y el ladino. Según el Perfil de Salud de Pueblos Indígenas (2016), "el pueblo maya está compuesto por 22 comunidades lingüísticas: achi', akateko, awakateko, chalchiteko, ch'orti', chuj, ixil, itza', kaqchikel, k'iche', mam, mopan, poqomam, poqomchi', popti', q'anjob'al, q'eqchi', sakapulteko, sipakapense, tektiteko, tz'utujil y uspanteko" (Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Gobierno de Guatemala, 2016, p. 9).

En Guatemala, un país cuya población estimada al 2015 es de 16 millones de personas, según la Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos la población indígena representa cerca del 40%, es decir, 5.770.479 personas. La mayoría de esta población es hablante de alguno de los 22 idiomas pertenecientes a la familia de idiomas mayas. Esto se traduce en que aproximadamente la mitad de la población guatemalteca es maya-hablante.

En Guatemala existe una fuerte correlación entre pobreza y población indígena. Los municipios que presentan mayores carencias materiales son los que concentran mayor cantidad de población originaria. En algunos municipios casi la totalidad de su población rural se encuentra bajo la línea de pobreza total, por ejemplo: Santiago Atitlán de Sololá (97,3%), Santa Lucía la Reforma de Totonicapán (97,8%), San Juan Cotzal de Quiché (97,8%) y Chisec de Alta Verapaz (97,3%). En estos municipios casi todos sus habitantes son indígenas.

**En Guatemala,
la población indígena
representa cerca del 40%,
es decir, 5.770.479 personas**

De igual forma, la población originaria presenta los índices más bajos de escolaridad y los más altos de analfabetismo. Según la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2011, la tasa de alfabetización en hombres y mujeres indígenas mayores de 15 años es de 74,6% y 51,9%, respectivamente, cifra significativamente menor que la población no indígena. Asimismo, la escolarización de los pueblos indígenas es más baja que en la población no indígena (Instituto Nacional de Estadísticas de Guatemala, 2013: 22).

México

El artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala que sus “pueblos indígenas son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”.

La Encuesta Intercensal 2015 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (INEGI) cuantificó en 12.025.947 las personas indígenas, es decir, el 10,1% de la población total nacional, divididos en 6.146.479 mujeres y 5.879.468 hombres. Esta población habita en 494 de los 2.457 municipios mexicanos.

Sobre las lenguas indígenas que se hablan en dicho país, el Catálogo de Lenguas Indígenas Nacionales señaló que existen once familias lingüísticas, 68 agrupaciones lingüísticas correspondientes a dichas familias y 364

variantes lingüísticas pertenecientes a este conjunto de agrupaciones (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México, 2008). Por otro lado, el INEGI señaló en su documento *Clasificación de lenguas indígenas* (2010) la existencia de 95 lenguas indígenas, concentradas en 42 grupos de 13 familias.

El INEGI concluyó, a partir de la Encuesta Intercensal de 2015, que el 6,5% de la población mexicana habla alguna lengua indígena (7.382.785 personas). También estableció que existe cerca de un millón de habitantes que solo hablan alguna lengua indígena y no el castellano. Las lenguas más habladas son el nahuált, maya, tseltal, mixteco, tsotsil y zapoteco (Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México, 2015, p. 74).

El *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente* (2018), elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) destacó varios indicadores de desigualdad sobre pueblos indígenas y educación. En cuanto a la tasa de analfabetismo, en el caso de la población indígena esta alcanza el 17,8%, mientras que en la población no indígena llega a un 5,5% (INEE y Unicef, 2018, p. 82). Esta diferencia se replica, por ejemplo, en los porcentajes de conclusión de la educación primaria. En esa materia el Informe destaca que “en la población de 13 años que concluyó en tiempo dicho nivel, las menores proporciones las alcanzaron la población indígena (81,4%) y la población hablante de lengua indígena (75,5%), las cuales contrastan fuertemente con la de los alumnos que no son indígenas: 91%.” (INEE y Unicef, 2018, p. 125). Esta situación de desigualdad histórica que afecta a la población indígena también es observable respecto de sus carencias en vivienda, salud y acceso a servicios básicos (INEE y Unicef, 2018, p. 84).

**El 6,5% de la población
mexicana habla alguna
lengua indígena
(7.382.785 personas)**

Perú

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú (2008), el Ministerio de Cultura de Perú identificó 55 pueblos indígenas y estimó en 4 millones el número de personas de origen indígena,

cifra que representa aproximadamente el 25% del total de la población nacional. Los pueblos indígenas hablan 47 lenguas agrupadas en 19 familias lingüísticas y la mayor diversidad de lenguas se encuentra en el territorio amazónico, mientras que en la región andina se habla quechua y aymara. El quechua es la más extendida en el territorio peruano con más de tres millones de hablantes que habitan en todos los departamentos del Perú (Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú, 2008).

Según la información de la *Base de datos de pueblos indígenas* (BDPI), el pueblo más numeroso —con poco menos de tres millones y medio de personas— es el quechua, catalogado así por el uso común de la lengua del mismo nombre. Este pueblo está formado por un conjunto de identidades, entre las que se encuentran los cañaris, chankas, chopccas, huancas, huaylas, kana, q'eros, kiwchuas amazónicos, entre otras que, a pesar de provenir de un origen particular, hoy se encuentran establecidas en veintitrés de las veinticuatro regiones del país.

El aymara es el segundo pueblo más numeroso, con 443.248 personas. Se encuentra establecido principalmente alrededor del lago Titicaca y también en zonas de Puno, Arequipa, Tacna y Moquegua. Otros pueblos indígenas andinos reconocidos por la BDPI son el pueblo jakaru, con poco más de 700 habitantes y el pueblo cauqui, ambos establecidos en la provincia de Yauyos, en el departamento de Lima.

En la Amazonía, el pueblo asháninka es el que tiene mayor población, con alrededor de 97.477 habitantes. Otros pueblos indígenas amazónicos numerosos son el pueblo awajún, el kichwa, kukama kukamiria, matsigenka, wampis, shipibo-konibo, shawi y yagua. La población varía desde varios miles hasta casos de pueblos que solo tienen diez hablantes, o el caso extremo del pueblo taushiro, con un solo hablante

fluido (Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú, 2007).

En lo que refiere a indicadores de educación, destaca una deficiente cobertura entre los pueblos indígenas. Mientras que a nivel nacional la cobertura entre los habitantes de 6 a 11 años alcanza un 96,3%, en los pueblos indígenas el 10% de niños y niñas entre esas edades está fuera del sistema.

En Perú se han identificado

55 pueblos indígenas

cuya población supera

los 4 millones de personas.

Esto representa el 25%

de la población nacional

Respecto a la tasa de conclusión de primaria, en el grupo de 12 a 14 años el porcentaje es del 80% del total, y en el caso de la población indígena alcanza sólo al 60,8% (Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú, 2009). Por otro lado, en términos de brechas persistentes entre población indígena y no indígena, el porcentaje de población que lee y escribe castellano entre los indígenas amazónicos es de un 52%, y entre los quechua-aymara, de un 55%, cifras muy por debajo del promedio nacional, que alcanza el 95%. Asimismo, en la conclusión de los niveles de educación primaria y secundaria, solo 35,3% de los niños y niñas indígenas amazónicos entre 12 y 13 años ha completado la primaria y el 60% de los quechuas y aymaras, a diferencia del 85% de la población no indígena (Ministerio de Cultura de Perú, 2015).



CENTRO EXPERIMENTAL
LA CONCEPCIÓN
DE LAUTARO

LOS CURSOS ACTUALMENTE
DISPONIBLES SON:

FEY TÛFA
CHI PI

Saberes indígenas: Un aporte para conocernos

La discusión sobre políticas educativas y conocimientos indígenas debe producirse en el contexto social, político y cultural que caracteriza a América Latina, pero también debe insertarse en las discusiones conceptuales que giran en torno a la diversidad cultural.

Conocimientos indígenas

Hablar de conocimientos indígenas es también hablar de historias de dominación y explotación. En América Latina la situación subalterna en que se encuentran los saberes y conocimientos indígenas no es casual. Responde a factores estructurales que han sedimentado condiciones de desigualdad respecto de otros pueblos en el continente (Reinaga, 2010; Ticona, 2010). La modernización y el proyecto civilizatorio republicano se construyeron sobre la base de un tipo de conocimiento o racionalidad específica, en desmedro de las formas de conocer que poseían los primeros habitantes de esta tierra. Además, socavaron las bases materiales de estos pueblos (Ribeiro, 1992; Mariman, 2006).

Las personas pertenecientes a pueblos indígenas han sido tratadas durante largos años como masa servil para los trabajos que han sustentado la acumulación de riquezas de los colonizadores y de las posteriores administraciones estatales (Quijano, 1991). Los sistemas educativos en América Latina, depositarios de este modelo, fueron implementados desde una perspectiva eurocéntrica, que consideraba al “indio” como un elemento utilizable y redimible, es decir, que podía llegar a ser civilizado mediante la escolarización. La raíz indígena era invisibilizada y, en lo posible, eliminada. Así se construyó un lenguaje que apartó sus saberes y conocimientos y los confinó a un espacio de menoscabo e inferioridad. Sus conocimientos fueron tratados como supersticiones e idolatrías; las lenguas, como dialectos; la producción artística, como artesanías; los procesos de colonización no solo se expresaron en las precariedades,

sino que también edificaron un escenario donde los saberes de los pueblos no tenían cabida ni podían ser considerados dignos de enseñarse ni difundirse.

La validación de un tipo de conocimiento por sobre otro tiene que ver con épocas y poderes determinados. El modelo de racionalidad científica ha sido el paradigma dominante en los últimos siglos, aun cuando nuevas teorías cuestionan el carácter único de estos conocimientos. Para el pensador portugués Boaventura de Sousa Santos existe un tipo de pensamiento dominante que ha propiciado la instalación de ciertos discursos y conocimientos en la cima del poder. En sus palabras, se conoce como pensamiento abismal. El pensamiento occidental moderno sería abismal, en el sentido que establece una división o frontera entre distinciones visibles e invisibles, que habitan un lado y otro de la línea. Este tipo de pensamiento construye un tipo de razón, definida por De Sousa Santos como *razón indolente*, la que subyace y conforma al conocimiento hegemónico científico y filosófico. Lo que hay más allá del abismo es lo execrable. Todo conocimiento fuera de la frontera —todo conocimiento que parezca amenaza— debe invisibilizarse (De Sousa Santos, 2009, p. 101).

Esta discusión sobre formas de conocimientos dominantes, que sirve como referencia para comprender la situación subalterna de los conocimientos indígenas en América Latina, también ha sido profundizada por algunos teóricos descoloniales. Entre ellos, Walter Mignolo ha destacado la imbricación entre modernidad y colonialidad como dos proyectos

«Los conocimientos

indígenas

son desafiantes

por lo amplios

y heterogéneos.

Generan debate

sobre la misma

construcción

del conocimiento.»

que actúan en conjunto y que han marcado el derrotero de América Latina. Esta moneda de doble cara opera en varios ámbitos y uno de ellos es el del conocimiento. La gestión y control del conocimiento son elementos constitutivos de la modernidad/colonialidad y se han caracterizado por estar forjados desde la perspectiva geopolítica de los colonizadores (Mignolo, 2010).

Para comprender estos planteamientos es necesario abordarlos desde el concepto de *colonialidad del poder*, elaborado, entre otros, por el sociólogo peruano Aníbal Quijano, y con ello comprender el recorrido histórico de la colonización latinoamericana. Para Quijano, si bien es posible hablar del colonialismo como un proceso sellado, sus huellas pueden observarse en el presente. Es decir, las formas históricas de dominación implementadas por el colonialismo europeo dejaron profundos legados en las experiencias intersubjetivas de este territorio. Dicha continuidad de formas de dominación, con base en patrones de poder coloniales, puede ser entendida como *colonialidad*, contexto en el cual el control del saber y del conocimiento resulta fundamental (Quijano, 1991).

Desde este enfoque, la situación que actualmente comienza a perfilarse, la de una apertura hacia los conocimientos y saberes indígenas, es un proceso reciente en América Latina y tiene relación con nuevas formas de comprensión de nuestro entorno social y natural y, sobre todo, con nuevas perspectivas de futuro, con idearios de sociedades inclusivas y preocupadas de los contextos que habitan. Evidentemente, romper los siglos acumulados de formas de racionalidad indolente o las expresiones de *colonialidad del poder* en el conocimiento es un camino que se vislumbra casi intransitable. Sin embargo, las pulsiones sociales van modificando los escenarios y los movimientos indígenas, y junto con otras fuerzas, han ido transformando poco a poco la percepción que se ciñe sobre sus formas de entender, interactuar y estar en el mundo. La concepción de interculturalidad o de sociedades interculturales, abrazada hoy por diversos actores, ha abierto la puerta para el ingreso de conocimientos indígenas en el campo de la educación y la visibilización de los aportes de conocimientos, saberes y prácticas indígenas en la sociedad y ciencia moderna y occidental.

Esta apertura, o momento de apertura, puede estar configurando un paradigma emergente sobre el conocimiento, como plantea Boaventura de Sousa Santos. Dicho paradigma se sustenta en varias

pulsiones de movimientos sociales que impactan en el propio conocimiento científico. Este nuevo contexto se caracteriza por una reducción de las separaciones entre conocimiento natural y conocimiento social; por enfrentar conocimientos que van en contracorriente de la hiperespecialización y generar formas más integrales, que se definen como conocimientos simultáneamente locales y totales; por reconsiderar el valor del sujeto, su experiencia y su formación individual y colectiva, sustentando una noción de conocimiento como autoconocimiento; por propiciar el diálogo entre conocimientos y por sumar en estas nuevas relaciones al sentido común y las prácticas cotidianas (De Sousa Santos, 2009, pp. 40-57).

El arribo de los saberes y conocimientos indígenas está en marcha y busca abrir un espacio junto a otros conocimientos. Al mismo tiempo, van cimentando y difundiendo sus características propias. Su especificidad discute con otras maneras del conocer. A partir de esto, es posible sostener algunos elementos sobre los conocimientos indígenas en América Latina que sirven como referencias mínimas para la discusión.

El enunciado “conocimientos indígenas” abarca una diversidad enorme y profunda. Lejos de toda esencialización que se desarrolle sobre ellos y busque uniformidad, su heterogeneidad habla de las complejidades de los territorios que habitan y las inconmensurables maneras de relacionarse con el entorno. Estos conocimientos se han conformado en torno a colectividades específicas y sus procesos históricos y geográficos, y, muchas veces, se construyen en relación y dinámica con otros grupos. Hoy llamamos pueblos originarios o pueblos indígenas a muchísimos grupos reconocidos como habitantes preexistentes a la colonización de Abya Yala.¹ Por tanto, conviene seguir identificando y señalando la pluralidad de estos conocimientos.

En relación con lo anterior, los conocimientos indígenas son también conocimientos situados, en la medida en que se forjan contextualmente, y como todo conocimiento están dotados de temporalidad e historia. Los conocimientos indígenas actuales constituyen una manifestación de experiencias intersubjetivas,

¹ Abya Yala es el nombre indígena que recibe América Latina. El vocablo pertenece al pueblo kuna de Panamá. Se atribuye el uso de este nombre a las propuestas políticas de indianismo internacionalista de los años setenta. En específico, quien impulsó su uso fue el dirigente aymara Constantino Lima (véase Portugal y Macusaya, 2016).

responden a este presente y tienen, inobjetablemente, posibilidades de cambiar e interactuar con otros conocimientos. Asimismo, su formación se debe a epistemologías propias, es decir, a maneras de concebir y configurar los actos y la producción de conocimientos. Operan en este sentido sistemas de veracidad o de verdad diferentes, siguiendo los lineamientos de antropólogos como Claudia Briones (2013) o Eduardo Restrepo (2008).

Probablemente un punto de inflexión que nos plantean los conocimientos indígenas respecto a la racionalidad *indolente* eurocentrada es esta reconsideración de la formación colectiva y extensa de los conocimientos en relación con el entorno y con la experiencia. Las nociones de sujeto y objeto no son concebidas separadamente a la hora de producir conocimiento, sino más bien se despliegan compenetradas. De la misma forma en que la separación naturaleza/cultura desaparece en otras concepciones de mundo. Como plantea el antropólogo Eduardo Viveiros de Castro hablando de las tierras bajas sudamericanas, algunos pueblos conciben una relación inversa entre múltiples naturalezas y univocidad cultural (Viveiros de Castro, 2010). Esta perspectiva inmediatamente nos lleva a nuevos desafíos epistémicos.

Los conocimientos indígenas, en tal sentido, son desafiantes por lo amplios y heterogéneos. Generan debate sobre la misma construcción del conocimiento. Pero además son extensos, en el sentido de que abarcan mucho más allá del alcance de miradas folclorizadas. Al igual que otros conocimientos, incluyen diversas esferas y son especializados. Las lenguas indígenas en América —que solo en los países que forman parte de este estudio sobrepasan el centenar— reflejan la complejidad de vinculaciones con el entorno y su comprensión. Contienen formas de estructurar y concebir la realidad y las formas de abordarla narrativamente. Aluden a maneras situadas de marcar lugares, distancias y a un amplio campo léxico surgido desde y sobre sus territorios.

Pero no solo se trata de las lenguas. Los conocimientos indígenas engloban conceptos astronómicos, matemáticos y sociales. Es posible encontrar en ellos la misma gama de diversificación que se le endosa al conocimiento científico y a las sociedades modernas. Su relación con la producción de alimentos y el uso de pisos ecológicos son solo aspectos de su amplitud en el ámbito de la habitabilidad y la geografía. Incluso muchas de las vinculaciones con sus tierras y el

cuidado de los espacios que habitan son materias que hoy pueden contribuir a la construcción de modelos de desarrollo que no destruyan el medio ambiente, en relación, por ejemplo, con las ideas de desarrollo sostenible. Lamentablemente, la configuración del poder de lo que Boaventura de Sousa Santos llama el *pensamiento abismal*, ha construido una ignorancia generalizada sobre los pueblos indígenas a partir del prejuicio y los estereotipos raciales.

Los conocimientos indígenas se expresan, por ejemplo, en ámbitos como el uso de los espacios, el manejo agrícola y ganadero, en la ecología de los territorios, en la medicina y el conocimiento del cuerpo y las emociones.

Los conocimientos indígenas —articulados desde sus propias lenguas y experiencias intersubjetivas y colectivas— se expresan, por ejemplo, en ámbitos como el uso de los espacios, el manejo agrícola y ganadero, en la ecología de los territorios, en la medicina y el conocimiento del cuerpo y las emociones. También se despliegan en la comprensión de la tierra y los astros y sus interrelaciones. Se expresan en las complejas formas de entender el tiempo y la historia, en géneros literarios propios y, por supuesto, en saberes espirituales y ceremoniales únicos.

En un campo tan rico y vasto como complejo, hoy es posible observar un proceso que propone revertir el desconocimiento asentado sobre los pueblos indígenas y sus historias en América Latina. Se trata de iniciativas en el campo de la educación que en gran parte se sustentan en idearios de nuevas sociedades interculturales, es decir, sociedades que comparten, en marcos de respeto y derechos colectivos, sus formaciones históricas, sus pensamientos y sus saberes. Las mingas educativas, los calendarios vivenciales, los encuentros escolares interculturales, la creación de materiales didácticos bilingües, los esfuerzos por

la revitalización de las lenguas en las aulas y en los medios de comunicación, los trabajos de colectivos que recuperan el conocimiento de mujeres indígenas, los ámbitos de la creación cultural constante en diversas plataformas, son algunos ejemplos de los esfuerzos desplegados en el continente. He aquí una puerta que se abre hacia diálogos epistémicos basados en la justicia y la validación de derechos de pueblos indígenas. He aquí un momento histórico que subraya también las resistencias de los pueblos indígenas por no ser exterminados, por no desaparecer. Sus cambios y resignificaciones los hacen colectividades vigentes que pugnan por nuevos espacios para el diálogo y la concreción de sus derechos y aspiraciones.

Conceptos relacionados

La discusión sobre políticas educativas y conocimientos indígenas debe producirse en el contexto social, político y cultural que caracteriza a América Latina, pero también debe insertarse en las discusiones conceptuales que giran en torno a la diversidad cultural. Ante diferentes acepciones sobre interculturalidad o sobre palabras como *reconocimiento* o *inclusión*, es necesario plantear que las definiciones en este ámbito son actualmente materia de disputa. El campo relacionado con la diferencia cultural se encuentra tensionado desde distintas posturas. Uno de los conceptos más problemáticos es el de *multiculturalismo*.

La multiculturalidad actualmente es un concepto relativamente aceptado en todo el mundo. Diferentes tradiciones políticas han incorporado la diversidad cultural como un fenómeno constitutivo de las sociedades e insoslayable en los escenarios contemporáneos. Cada vez más, Estados y organizaciones sociales comprenden y generan políticas respecto a la diversidad cultural y las hacen parte de las cartas de navegación de las principales organizaciones internacionales. La humanidad, como lo expusiera el antropólogo mexicano Héctor Díaz Polanco (2006), es una fábrica permanente de diferencia. Este es el contexto desde donde emergen las nuevas tendencias multiculturales.

Sin embargo, hablar de multiculturalidad no resulta suficiente. Es ante todo un concepto descriptivo y hasta anodino. Como planteaba el pensador jamaicano y uno de los principales exponentes de los estudios culturales en Inglaterra, Stuart Hall, la noción de multiculturalidad se ha convertido en un signifiante flotante. Para Hall lo multicultural es una apelación adjetiva, describe sociedades y comunidades que coexisten. Esto lo

distingue de conceptos como multiculturalismo o interculturalismo, porque son palabras que fijan posiciones o pensamientos que se traducen en políticas para gobernar o administrar las problemáticas que produce la diversidad cultural (Hall, 2010).

El proceso de incorporación de la diversidad cultural a las nuevas formas de gobierno no ha estado exento de dificultades y pugnas. La tradición liberal ha sustentado una visión particular sobre esta nueva realidad que se conoce como multiculturalismo. Se pasó de pensar al individuo como desprovisto de colectividad a reconocerlo como parte de grupos o comunidades culturales. El multiculturalismo liberal ha elaborado un cuerpo teórico denso que discute un equilibrio entre el derecho a la diferencia y la idea de igualdad. Los planteamientos de Will Kymlicka (1996) son clave para comprender algunos postulados de la idea de ciudadanía multicultural que convive con las democracias liberales, confeccionada en un posible equilibrio dentro del sistema entre derechos individuales y derechos diferenciados de grupo.

El concepto de multiculturalismo hoy es depositario de varias corrientes y definiciones (Kincheloe y Steinberg, 1999). Sin embargo, la perspectiva liberal ha sido la más criticada. Una parte de estas críticas se ubica en la perspectiva hegemónica de la democracia liberal como modelo incuestionable e impositivo hacia otros grupos que son tratados como minorías al interior de este sistema. Muchos intelectuales han cuestionado la asunción de una perspectiva dominante que define los límites y aceptaciones de los llamados grupos diferenciados y su campo de posibilidades en el marco liberal. Otro grupo de críticas tiene relación con el contexto socioeconómico que envuelve las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural. Este contexto estampa una tensión permanente entre políticas de redistribución y políticas de reconocimiento. Una de las perspectivas más sólidas ha sido desarrollada por Nancy Fraser, amparada en un ideario de justicia que alberga estas dimensiones. El llamado que nace desde este planteamiento es el de hacerse cargo de las desigualdades históricas que experimentan algunos grupos, como los pueblos indígenas u otras colectividades racializadas. El reconocimiento de la diferencia como valor en sí, no relacionado con otras esferas, puede llegar a ser meramente ornamental y funcional. El reconocimiento de la diversidad debiera concebirse a la par con una transformación de las injusticias económicas (Fraser, 2000).

En ese marco, es factible encontrar sendas diferencias



© JIN Photo/ Frank

entre las perspectivas que coexisten sobre la diversidad cultural. Es necesario diferenciar los tipos de multiculturalismo, así como también comprender las perspectivas que se hallan en los enfoques interculturalistas y sus propósitos. Ha sido el concepto de interculturalidad la principal transformación en políticas educativas que ha abierto la puerta a la incorporación de conocimientos indígenas. No obstante, resulta crucial establecer al menos qué tipo de cambios busca y en qué medida es un concepto que aporta hacia un diálogo de saberes.

Interculturalidad-interculturalismo

América Latina experimenta una transformación de las políticas educativas hacia la interculturalidad, como veremos en el capítulo siguiente. Es un avance regional que, si bien puede ser insuficiente, representa una perspectiva de cambio hacia una mejor educación, que intente dejar atrás los legados coloniales de políticas asimilacionistas. Particularmente, los esfuerzos en educación intercultural bilingüe y salud intercultural han edificado un nuevo escenario de relaciones entre las organizaciones y movimientos indígenas con los Estados y las sociedades dominantes. Se trata de un

proceso en marcha y no carente de dificultades porque se produce en marcos estatales donde la concepción monoétnica se ve resquebrajada, pero aún es poco proclive a la heterogeneidad cultural. Aun así, los cambios comienzan a urdirse.

La concepción principal que alberga un espacio dialógico entre sociedades indígenas, Estado y grupos dominantes es la de *interculturalidad*. El concepto refiere al establecimiento de una relación, y no a la descripción de un escenario de diversidad cultural. Es, en ese sentido, un concepto proactivo que busca espacios de convergencia entre las diferencias existentes. Como plantea la lingüista Ruth Moya, es al mismo tiempo más que una simple relación: “supone el reconocimiento del otro y la afirmación de sí mismo” (Moya, 2009, p. 28). Y, simultáneamente, es una relación —de manera ineludible— entre culturas en conflicto, porque se produce en un marco colonial o de colonialidad que debe reconocerse. Esta posición también es compartida por la socióloga Inge Sichra, quien afirma que la base subyacente a este vínculo intercultural son relaciones de poder desiguales desarrolladas históricamente entre grupos que se consideran superiores y grupos que son inferiorizados (Sichra, 2009, p. 99).

Por lo tanto, como sostiene Fidel Tubino (2004), las prácticas y teorías interculturales deben necesariamente atender a transparentar las condiciones en las se produce este diálogo intercultural. El autor ha hecho un esfuerzo por evidenciar las tensiones que disputan el sentido mismo de la interculturalidad, haciéndolo un concepto cada vez más difícil de asir.

Desde una distinción preliminar, Tubino distingue entre un tipo de “interculturalismo funcional que postula la necesidad de diálogo y reconocimiento intercultural sin darle debido peso al estado de pobreza crónica y en muchos casos extrema en que se encuentran los ciudadanos que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad” (Tubino, 2004, p. 159). Este tipo de interculturalismo ignora la injusticia redistributiva, como sostenía Fraser, y las relaciones de poder. Frente a estas posiciones, Tubino sostiene la existencia de otro enfoque llamado *interculturalismo crítico*. Esta construcción alternativa promueve un diálogo contextualizado y considera relevante el equilibrio entre formas de reconocimiento y mecanismo de justicia económico-social (Tubino, 2004, pp. 160-161).

El campo de la educación es el principal nicho donde se comienzan a tejer algunas transformaciones que son definidas como interculturales. El pilar sostenedor y formador que ha constituido la educación formal en el siglo XIX y XX y que ha forjado sociedades que se piensan homogéneas, únicas, indivisibles, hoy empieza a mover sus fronteras y extender sus concepciones ante los cambios que provienen de grupos racializados e inferiorizados, como los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este proceso —que ha involucrado el advenimiento de los movimientos indígenas en los sistemas educativos de diferentes Estados y que se produce al calor de un sinnúmero de iniciativas autónomas de pueblos indígenas por propiciar una interculturalidad concreta— es relativamente reciente, por tanto, requiere un análisis crítico y profundo respecto de su funcionamiento y sus impactos en los diferentes países.

La interculturalidad y el interculturalismo como ideas a ser definidas han generado un amplio debate intelectual en América Latina, donde han tomado palco destacadas pensadoras y pensadores de las ciencias sociales e intelectuales indígenas que hoy constituyen el puntal de esta pugna teórico-política. Aquella perspectiva crítica señalada por Tubino, en palabras de Catherine Walsh (2009), es aún algo por construir. El concepto de interculturalidad —que, según Luis Enrique López (2009, p. 139), tiene como pioneros en América Latina a

los antropólogos Esteban Mosonyi y Omar González en la década de los setenta²— hoy comienza a tensionarse desde diferentes aristas. La realidad de los pueblos indígenas y las luchas por sus derechos colectivos han consagrado esta apertura y el debate actual sobre cómo mirar hacia el futuro como sociedades interculturales.

**La concepción principal
que alberga un espacio
dialógico entre sociedades
indígenas, Estado
y grupos dominantes
es la de interculturalidad.**

A continuación, se revisarán los avances interculturales y sus nociones de interculturalidad en los seis países que forman parte de este informe. Tal como el concepto mismo de interculturalidad, que se encuentra tensionado y no resuelto, es posible sostener que los Estados han producido y desarrollado políticas interculturales heterogéneas que obedecen a modelos de economía y de Estado diferentes, también tensionados. En ese sentido, el diálogo con los pueblos indígenas y sus conocimientos para una posible incidencia en educación acusa niveles muy distintos en las geografías que forman parte del informe. Las condiciones del diálogo son muy distintas en cada país y van desde aperturas considerables en participación y empoderamiento hasta políticas de reconocimiento folclorizadas y esencialistas, desprovistas de derechos políticos colectivos. Por lo tanto, la intensidad de la transformación intercultural a nivel regional requiere ser analizada y dimensionada caso a caso, buscando las rutas comunes, pero poniendo en evidencia los diversos desarrollos.

² López hace alusión a las experiencias de estos antropólogos con indígenas arahuacos de Venezuela. En particular, cita el trabajo de Mosonyi y González (1975). Otros trabajos recientes han situado el origen del concepto interculturalidad en Estados Unidos, en las discusiones educativas para población migrante entre la Primera y la Segunda Guerra Mundial (véase Rojas, 2011, p. 19).



Políticas educativas interculturales

Las políticas educativas interculturales son de especial importancia para los Estados. A través de estas, se han recogido las demandas de los movimientos indígenas y se ha abierto el debate internacional sobre la necesidad de diversificar los propósitos y la organización del aprendizaje.

En los países que son parte de este estudio se observa una paulatina transformación de los marcos normativos sobre derechos de los pueblos indígenas. Esto obedece a una realidad regional de apertura de espacios a concepciones de multiculturalidad e interculturalidad. Si bien las transformaciones jurídicas e institucionales tienen intensidades diversas, América Latina transita hoy hacia mayores grados de reconocimiento de derechos políticos de pueblos originarios. El contexto político, económico y social en que se están implementando estas transformaciones es complejo y cada país avanza de manera distinta, presenta obstáculos diferentes y cuenta con movimientos indígenas más o menos cohesionados que demandan la implementación de cambios estructurales.

La educación ha sido un campo pionero de experimentación y construcción de sociedades interculturales. En Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, las instituciones educativas durante las últimas décadas han incorporado la cuestión intercultural como un elemento fundamental en sus políticas. En algunos casos las experiencias interculturales cuentan con largos años de desarrollo; en otros, las propuestas recién empiezan a vislumbrarse. Con todo, es una región que avanza hacia políticas educativas de inclusión de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas.

El escenario en que se desenvuelven estas políticas es complejo. Los pueblos indígenas reclaman un cambio de las condiciones coloniales que siguen vigentes y que marcan los derroteros de sus vidas personales

y colectivas. En muchos países enfrentan políticas extractivas, daños a sus medios de subsistencia y a sus sistemas ecológicos, acelerados procesos de despoblamiento y migración a centros urbanos, y políticas violentas de usurpación de sus espacios. Por esta razón es que los cambios en educación se deben entender en un mapa más grande de relaciones sociales y políticas con los Estados y, sobre todo, como resultado de las demandas y logros de los movimientos indígenas. Si existe diálogo de saberes, este aún se expresa en condiciones estructurales de desigualdad y maltrato hacia los pueblos originarios.

Los Estados se han visto obligados a transformar sus paradigmas e incorporar cambios en sus formas de gobernar porque existe un contexto internacional que regula y vela por el respeto de la vida y el desarrollo de los pueblos indígenas. Ese marco internacional tiene un cuerpo normativo importante y se sigue discutiendo a nivel mundial sobre la implementación de medidas de protección y resguardo de derechos. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas han sido fundamentales en este proceso.

En ese marco, es relevante la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y, más recientemente, la publicación de documentos como *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (UNESCO, 2015a), que tiene entre sus ejes un contundente planteamiento sobre el desarrollo sostenible y sobre la coexistencia y convivencia de diversos sistemas de conocimientos y cosmovisiones,

**«La mayoría de los países
cuenta con un soporte
jurídico e institucional
en políticas educativas
de reconocimiento
de los saberes de
los pueblos indígenas.»**

entre ellos, la de los pueblos indígenas. Asimismo, se vincula fuertemente a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y a la Agenda de Educación 2030, ambas iniciativas impulsadas por las Naciones Unidas, que hacen un llamado a políticas más inclusivas (Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de Naciones Unidas, 2017).

Por lo tanto, las políticas educativas en esta materia son de especial importancia para los Estados, y los logros alcanzados son fruto de los movimientos indígenas y forman parte de un concierto internacional de debate sobre el futuro de las diversas colectividades que habitan el planeta.

Avances jurídicos en la región

La mayoría de los países cuenta con un soporte jurídico e institucional en políticas educativas de reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas. La década de los noventa fue clave en estas transformaciones en América Latina y a nivel internacional. Los países han transitado hacia paradigmas interculturales, reconociéndose paulatinamente como naciones heterogéneas. Indudablemente, los grandes obstáculos han sido el racismo y los nacionalismos locales.

Bolivia registra una larga lucha por una educación indígena originaria propia que deviene de procesos históricos vinculados a la tierra y el territorio, a la interpelación de las estructuras de desigualdad y a la reivindicación de derechos. Esta práctica contrahegemónica en educación puede verse en experiencias como el Proyecto Educativo Rural I (PER-I, 1978), el Proyecto Educativo Integrado del Altiplano (PEIA, 1980), el Proyecto de Texto Rural Bilingüe (P-TRB), el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en Chuquisaca y Potosí, las experiencias de la Comisión Episcopal de Educación (CEE), el Programa de Escuelas Multigrado, y el Programa de Alfabetización de Personas Jóvenes y Adultas y el Servicio Nacional de Educación Popular (SENALEP, 1983-1986). Estas iniciativas constituyen los fundamentos de las políticas educativas y experiencias de educación bilingüe actuales.

En el escenario de la movilización indígena entre el 2000 y 2006, Bolivia vivió una de las transformaciones políticas más importantes del siglo XX, que culminó con el primer presidente indígena en el gobierno. Entre 2006 y 2009 realizó un proceso constituyente que dio lugar a una nueva carta fundacional. El nuevo ordenamiento jurídico reconoce el carácter intercultural de la educación y el plurilingüismo en el país. En su artículo

1 define: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías. Bolivia se funda en la pluralidad y el pluralismo político, económico, jurídico, cultural y lingüístico, dentro del proceso integrador del país”. En su artículo 3 señala: “la nación boliviana está conformada por la totalidad de las bolivianas y los bolivianos, las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, y las comunidades interculturales y afrobolivianas que en conjunto constituyen el pueblo boliviano”.

La Constitución de 2009 reafirma la diversidad cultural como pilar del Estado Plurinacional e introduce la dimensión intracultural desde el sentido de fortalecimiento de la identidad propia y la cohesión al interior de las culturas, mandato instituido en su artículo 78. Además, en el plano de los conocimientos indígenas, se establece el derecho a que los saberes y conocimientos tradicionales, medicina tradicional, idiomas, ritualidad, simbologías e indumentarias sean valorados, respetados y difundidos.

Teniendo como base estas transformaciones sociales y jurídicas, el año 2010 se aprobó la Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley ASEP). Esta norma es la cuarta reforma educativa emprendida en poco más de un siglo y la primera que incluye, bajo su concepción y enfoque, la educación intracultural, intercultural y plurilingüe, así como la recuperación de saberes y conocimientos ancestrales.

La Ley ASEP se define, en sus bases fundamentales, como descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales, y orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (artículo 3.1). También se reconoce como única, diversa y plural; intracultural, intercultural y plurilingüe; potenciadora de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas. La ley incorpora el concepto de *Vivir Bien* como parte de sus objetivos principales, fomenta la participación social y comunitaria y desarrolla planes y programas educativos pertinentes.

El año 2012, como parte de los avances de la Revolución Educativa, se promulga en el país la Ley General de

Derechos y Políticas Lingüísticas núm. 269. Este respaldo legal opera bajo los principios de la descolonización y está dirigido a desmontar las estructuras de dominación del colonialismo lingüístico y cultural; a trabajar contra el racismo y discriminación, propiciando una convivencia armónica, incluyente, intracultural e intercultural, de equidad sociolingüística. Estas acciones se refuerzan como políticas reparadoras sobre derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. A partir de este cambio, fue creado el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC), mediante Decreto Supremo núm. 1.313 del 12 de agosto de 2012. Se define como una entidad pública descentralizada que cumple funciones bajo la tuición del Ministerio de Educación y tiene autonomía de gestión, administrativa, financiera, legal y técnica.

En Chile, la Ley Indígena de 1972 constituye uno de los pocos paréntesis en la historia asimilacionista chilena. Durante el régimen militar de Augusto Pinochet, diversos decretos intentaron la desaparición de la propiedad indígena y la consolidación de un imaginario de país sin indígenas. A partir de 1993, luego del retorno de la democracia, con la promulgación de la Ley Indígena 19.253 y el posterior nacimiento de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), se inaugura un nuevo período de políticas indígenas orientadas al reconocimiento de derechos de los pueblos. Si bien el país no ha tenido la intensidad transformadora de otros vecinos de la región y no cuenta con reconocimiento constitucional de los pueblos originarios, los movimientos indígenas han ejercido presión para que la clase política legisle en algunas materias.

La Ley Indígena 19.253 dio inicio en el país a las experiencias piloto de educación intercultural bilingüe desde 1996, por acuerdo entre la Conadi y el Ministerio de Educación (Mineduc). Estas acciones experimentales se transformaron en políticas con la Ley General de Educación (LGE) de 2009 y el Decreto 280. La Ley General de Educación 20.370 recogió lo indicado por la Ley Indígena y cedió espacios para el avance de la educación intercultural bilingüe en la educación parvularia, básica y media. La LGE asumió los principios de interculturalidad y diversidad, aunque no de manera contundente en su definición e implementación. Sobre interculturalidad, en su artículo 3 señala que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”.

En Ecuador, durante las últimas tres décadas las agendas de los pueblos y nacionalidades indígenas en

materia de reconocimiento de sus derechos territoriales y el establecimiento de un sistema de educación intercultural bilingüe ha permitido la reestructuración de los marcos constitucionales planteados desde la visión del Estado. En 1979, la Constitución reconocía el quechua y otras lenguas indígenas como parte de la cultura nacional, y el castellano era el idioma oficial del país. En la nueva Constitución de 1998, Ecuador fue declarado país pluricultural y multiétnico, garantizando además el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe a través de la incorporación de la sección primera de capítulo V sobre los pueblos indígenas y afroecuatoriano y sus derechos.

Queda explícito en el artículo 83 de la Constitución de 1998 que “los pueblos indígenas, que se autodefinen como nacionalidades de raíces ancestrales, y los pueblos negros o afroecuatorianos, forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible”, y en su artículo 84 que el Estado garantizará el derecho a la identidad y las tradiciones; reconocerá la propiedad comunitaria de la tierra; también el “uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales renovables que se hallen en sus tierras”, entre otras materias.

En específico, sobre conocimientos indígenas y políticas educativas, la Constitución de 1998 asegura los derechos de los pueblos y nacionalidades “a la propiedad intelectual colectiva de sus conocimientos ancestrales; a su valoración, uso y desarrollo conforme a la ley”; a “mantener, desarrollar y administrar su patrimonio cultural e histórico y a acceder a educación de calidad y contar con el sistema de educación intercultural bilingüe”. También se reconocen las prácticas y conocimientos de la medicina tradicional y prácticas relacionadas con el desarrollo sostenible. El Estado establece la necesidad “conservar y promover sus prácticas de manejo de la biodiversidad y de su entorno natural”.

En términos legales, Ecuador ha sido uno de los Estados que ha implementado varios mecanismos jurídicos de reconocimiento de los derechos indígenas. Para el cambio constitucional de 2008, Ecuador incluyó la noción del *Sumak Kawsay* (Buen Vivir), como filosofía de los pueblos indígenas y se definió como Estado Plurinacional e Intercultural. También, la Carta Magna de 2008, en su artículo 57, garantizó derechos colectivos a comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas.

En Guatemala, un país marcado por la violencia, ha sido de suma importancia el establecimiento de

los Acuerdos de Paz que permitieron una agenda reguladora en educación. Entre aquellos logros destaca el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI), firmado en 1995, que formó parte de la negociación que dio por finalizado el conflicto armado y la catástrofe humanitaria y social en ese país. El AIDPI reconoció a los pueblos maya, garífuna y xinka; asumió el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de Guatemala; reconoció también “que los pueblos indígenas han sido particularmente sometidos a niveles de discriminación de hecho, explotación e injusticia por su origen, cultura y lengua, y que, como muchos otros sectores de la colectividad nacional, padecen de tratos y condiciones desiguales e injustas por su condición económica y social” (1995) y estableció que el reconocimiento de la identidad de los pueblos y el ejercicio de sus derechos políticos resultaban fundamentales para la unidad de Guatemala y para consolidar la paz. Aquel impulso devino en una serie de modificaciones institucionales y jurídicas de gran envergadura para el país y en una agenda sobre pueblos indígenas que involucró algunos cambios en materia de derechos culturales y educación.

Actualmente, el marco normativo de la educación intercultural bilingüe en Guatemala se sustenta en varias leyes que promueven su implementación y gestionan sus recursos. Entre ellas se encuentra la Constitución del Estado, el Convenio 169 de la OIT, ratificado por el país en 1996, y los mismos acuerdos de paz en materias indígenas. Asimismo, se encuentra respaldado en la Ley de Educación Nacional de 1991, en la creación de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, luego Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural. También cuenta con la Ley de Idiomas Indígenas de 2003 y con el Acuerdo Ministerial núm. 30 sobre la implementación del Acuerdo 22 de 2004 sobre la visibilización de la multiculturalidad e interculturalidad.

En la década de los noventa, México transitó desde el biculturalismo hacia el interculturalismo, propiciado por nuevos contextos sociales y jurídicos en torno a los derechos indígenas. En 1993, en el marco de las manifestaciones por el Quinto Centenario, se dictó la Ley General de Educación, que en su artículo 7 número 4 sostenía el imperativo de “promover mediante la enseñanza de la lengua nacional —el español— un idioma común para todos los mexicanos sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”. Tiempo después, en 2003, dicho artículo fue sustituido en el marco del reconocimiento de

los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, quedando redactado el objetivo estatal como “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas”.

En la actualidad la educación intercultural bilingüe se ampara en varios documentos políticos y jurídicos. Entre ellos destaca la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en su artículo 2 reconoce el carácter pluricultural de la Nación y garantiza que los pueblos puedan “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad”. El mismo texto fundamental señala, respecto a la educación, que el Estado se compromete a garantizar y favorecer la educación bilingüe e intercultural.

La mencionada Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, vigente desde 2003, es uno de los marcos de referencia más importantes de las políticas educativas interculturales. Esta ley otorga el estatus de lenguas nacionales a las lenguas indígenas y garantiza a la población indígena el “acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural”. Señala también que “se adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena”. En su artículo 13, el Estado se compromete a “incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo bajo un contexto de respeto y reconocimiento de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas”. También, entre otros aspectos, la legislación aboga por la difusión de las lenguas en los medios de comunicación, por su inclusión en los programas educativos y también por políticas de investigación, documentación y archivo.

Perú, en tanto, ha sido promotor activo de los derechos indígenas a nivel internacional y como país ejerció la presidencia del Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas de las Naciones Unidas, encargado de la redacción de la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas y propuesta en la Asamblea General del año 2007. Fue también uno de los primeros países en adherirse al Convenio 169 de la OIT, incorporado a la legislación peruana en 1993 y en plena vigencia desde 1995 con rango constitucional. Asimismo, ha sido el primer país en dotarse de una ley

nacional sobre el derecho a la consulta previa de los pueblos indígenas, con su respectivo reglamento.

**La Constitución del Perú
señala que “toda persona
tiene derecho a usar su propio
idioma ante cualquier autoridad
mediante un intérprete”
(artículo 19)**

La Constitución Política del Perú del año 1993 señala que todo peruano y peruana tiene derecho a “su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación” (artículo 19) y reconoce la autonomía de las comunidades campesinas y nativas para definir la organización, desarrollo y disposición de sus tierras y “respeto la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas” (artículo 89). En cuanto a representación política, la Constitución señala que se deben establecer “porcentajes mínimos para hacer accesible la representación de género, comunidades campesinas y nativas, y pueblos originarios en los Consejos Regionales. Igual tratamiento se aplica para los Concejos Municipales” (artículo 191). Asimismo, les reconoce funciones jurisdiccionales a las comunidades campesinas y nativas, con el apoyo de las Rondas Campesinas “dentro de su ámbito territorial de conformidad con el derecho consuetudinario, siempre que no violen los derechos fundamentales de la persona” (artículo 149).

En cuanto al reconocimiento y uso de las lenguas indígenas y la política educativa, la Constitución del Perú señala que “todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (artículo 19) y que “son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes, según la ley” (artículo 48). Reconociendo la diversidad lingüística, la Constitución señala que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural según las características de cada zona y preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país”.

El Estado peruano cuenta con amplios mecanismos jurídicos para abordar la relación con los pueblos

indígenas. Entre las legislaciones más recientes está la ley de lenguas originarias del Perú (Ley 29.735) publicada el 5 de julio 2011, la que declara de “interés nacional el uso, preservación, desarrollo, recuperación, fomento y difusión de las lenguas originarias del país” (artículo 2) y establece como derechos de toda persona ejercer sus derechos lingüísticos de manera individual y colectiva, usar su lengua originaria en los ámbitos público y privado, ser atendida en su lengua materna en los organismos o instancias estatales y disponer de los medios de traducción directa o inversa que garanticen el ejercicio de sus derechos en todo ámbito (artículo 4). La Ley General de Educación (Ley 28.044) promulgada el 28 de julio del 2003, define a la interculturalidad como uno de los principios rectores de la educación peruana, asumiendo que “la diversidad cultural, étnica y lingüística del país encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (artículo 8). También se ha promulgado la Ley 29.785 sobre el derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios, del 7 de setiembre de 2011, que precisa y regula los alcances del derecho a la consulta previa establecidos en el Convenio 169 OIT.

El cuadro 1 resume los marcos jurídicos en materias indígenas en todos los países considerados en este informe.

Marcos institucionales en políticas educativas sobre pueblos indígenas

En cada uno de los países, los logros en cambios jurisdiccionales han ido de la mano de transformaciones institucionales y de implementación de modelos y programas en el campo de la educación.

En Bolivia la reforma educativa ha producido importantes transformaciones en políticas educativas de inclusión de conocimientos indígenas. Complementando el trabajo iniciado por el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas (IPELC), hoy el país cuenta con institutos por nación y pueblo indígena, los que se encuentran trabajando en el desarrollo y normalización de las lenguas originarias a través de la elaboración de vocabularios, definición de alfabetos y producción de materiales educativos. También destaca la organización curricular del sistema educativo, en específico, la visión integral y de complementariedad entre el diseño curricular base —a nivel país—, el currículo regionalizado —a nivel de naciones y pueblos

que conformar el Estado Plurinacional— y el currículo diversificado —a nivel de contexto local. Esta propuesta se define en el marco de la autodeterminación de las naciones y pueblos indígenas originarios (artículo 289 de la Constitución), estableciendo como competencia concurrente la “organización, planificación y ejecución de planes, programas y proyectos de educación, ciencia, tecnología e investigación” (artículo 304, III, inciso segundo), así como la asignación que hace la Ley de Educación para “formular, aprobar planes de educación [...] para el ámbito de la jurisdicción territorial autónoma” (artículo 80, inciso 3.a). Este hecho es refrendado por la Ley de Autonomías y Descentralización núm. 31 del 2010, que profundiza en el desarrollo curricular descolonizador “tomando en cuenta las características espirituales, territoriales, lingüísticas, culturales, sociales, económicas y políticas en cada entidad territorial autónoma” (artículo 84, II).

A partir de esta conjunción del currículo base de carácter intercultural, los currículos diversificados y regionalizados de dimensión intracultural, en su complementariedad, se garantiza la unidad y el respeto a la diversidad cultural y lingüística. Es un mecanismo generador que viene produciendo procesos de descolonización en la educación, lo que fortalece la autonomía, que es un punto de partida para la elaboración de los currículos regionalizados, que conlleva la autodeterminación y el empoderamiento de las naciones y pueblos indígenas en términos lingüísticos, culturales, políticos y económicos.

Bolivia ha desarrollado además un nuevo modelo de educación denominado Modelo Educativo Socio Productivo Comunitario. Es una propuesta metodológica que penetra en las estructuras institucionales mediante los diferentes subsistemas, que tienen asumido como principios y acciones la educación descolonizadora, intercultural, intracultural y plurilingüe. Este nuevo paradigma ha sido el camino que establece —en el marco de la reforma educativa— un espacio de revalorización y reconocimiento de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas.

El país también ha avanzado en la formación de maestros desde un enfoque intracultural, intercultural y plurilingüe (a través del Sistema Plurinacional de Maestros, según Decreto 156 del 2009); se ha institucionalizado paulatinamente el uso y desarrollo de las lenguas indígenas en los tres niveles de formación: inicial, continua y postgradual. La aplicación de políticas de participación social comunitaria en educación es otro proceso que tiene una alta incidencia social y política.

Cuadro 1. Marcos jurídicos generales por país en materias indígenas e interculturalidad

País	Marco jurídico
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de 2009 • Ley 070 de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (ASEP) de 2010 • Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas 269 de 2012
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Ley Indígena 19.253 de 1993 • Ley General de Educación (LGE) de 2009 • Decreto 280 de 2009 (en proceso de modificación con las nuevas bases curriculares)
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución de 1998, Constitución de 2008 • Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) de 2011 • Acuerdo Ministerial 445, creación de la Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> • Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI) de 1995 • Ley de Educación Nacional de 1991 • Ley de Idiomas Indígenas de 2003 • Acuerdo Gubernativo 22 de generalización de multiculturalidad e interculturalidad de 2004
México	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos • Ley General de Educación de 1993 • Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de 2003
Perú	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política del Perú del año 1993 • Ley General de Educación de 2003 • Ley de lenguas originarias del Perú (29.735) publicada el 5 de julio 2011 • Ley 29.785 sobre el derecho a la consulta previa a los pueblos indígenas u originarios del 7 de setiembre 2011

Fuente: Elaboración propia con base en los informes nacionales sobre conocimientos indígenas.

Existe el Decreto Supremo 64 y la Ley de Participación y Control Social 341 que resguardan su desarrollo.

Las naciones y pueblos indígenas y afrobolivianos son reconocidos como parte fundamental del Estado, por lo mismo se ha dado mayor importancia a las prácticas

de la interculturalidad. El fomento y valoración del plurilingüismo es el resguardo más elocuente de la intencionalidad política de este avance legal. Hoy los pueblos indígenas están en la vanguardia de nuevas propuestas y modelos de educación. La fortaleza del país es la diversidad, las culturas indígenas y afrobolivianas, depositarias de saberes, conocimientos, valores, espiritualidades y cosmovisiones, que hoy son la base del Estado Plurinacional.

En Chile, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe comenzó su proceso de institucionalización en el año 2000, y hasta entonces formaba parte del Programa de Educación Básica Rural (Riedemann, 2008, pp. 178-179). Diferentes medidas han ido dando cuerpo a la implementación de la educación intercultural bilingüe en el país. En el 2006, por ejemplo, se aprobaron los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios del Sector de Lengua Indígena por parte del Consejo Nacional de Educación. Por otro lado, en 2007 la Corporación de Desarrollo Indígena (Conadi) y el Mineduc dividieron estratégicamente la implementación de políticas educativas interculturales según distintos niveles (Loncón, Castillo y Soto, 2016), encargando la educación intercultural bilingüe preescolar a la Conadi y la de educación general básica al Mineduc.

Como se ha mencionado, en Chile se aprobó la Ley General de Educación 20.370 en 2009. El mismo año se implementó también el Decreto 280 que define el cronograma para la instalación de la asignatura de Lengua Indígena en el sistema educacional del país y establece los pasos para su implementación en todos los cursos de la enseñanza básica de Primero a Octavo, desde el año 2010 al 2017 (artículo 2). El decreto define la obligatoriedad de la asignatura conforme al porcentaje de presencia indígena, con una matrícula del 20 %, o más de alumnos con ascendencia indígena.

Desde 2014 existe en Chile la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII), que es la entidad técnica que vela por una política de resguardo y valorización de las culturas y lenguas de los pueblos originarios reconocidos por la Ley 19.253. La Secretaría se propone transversalizar la interculturalidad para todos en las diferentes unidades educacionales del país (Ministerio de Educación de Chile, 2017, p. 17). En 2016, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe cumplió más de una década de labores, y se ha podido constatar un proceso de institucionalización de las políticas educativas interculturales y de transformación de los marcos normativos. Actualmente, el programa

trabaja cuatro componentes: gestión intercultural en procesos de mejora educativa, cuyo cometido es la sensibilización y la generación de espacios de difusión de saberes y conocimientos de pueblos indígenas; la revitalización lingüística con políticas relacionadas a los nueve pueblos reconocidos por la ley; la transformación curricular, cuya finalidad es la elaboración de recursos pedagógicos para el fomento de las lenguas, saberes y culturas indígenas; y, por último, la inclusión de educadores tradicionales en establecimientos e instituciones de educación.

Entre las últimas acciones emprendidas se encuentra la creación en 2016 de las nuevas bases curriculares de Primero a Sexto básico para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena y la realización del proceso de consulta de las mismas con los diferentes pueblos, iniciado el 2018 y amparado en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo.

En Chile, aun cuando hay avances en políticas educativas, persisten problemas estructurales de reconocimiento que dificultan el camino. A nivel general, la mayor debilidad de la legislación chilena es la falta de reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, lo que repercute en todas las leyes del Estado. Tampoco las lenguas indígenas son reconocidas como parte de los derechos de los pueblos, no hay una ley de derechos lingüísticos para los pueblos indígenas. La ausencia de ambos instrumentos debilita las acciones que se emprenden en los ámbitos de las lenguas, valores y conocimientos indígenas y, como consecuencia, persisten las prácticas de racismo y discriminación en contra de los pueblos por parte de las instituciones, la sociedad, la escuela y los medios de comunicación.

El cuadro 2 muestra un resumen de la región respecto a instituciones, programas, modelos a través de los cuales se pretende implementar diferentes modelos de educación intercultural y establecer un diálogo con los conocimientos de pueblos indígenas.

Respecto a políticas educativas en Ecuador, uno de sus principales antecedentes surge en 1982 con el Acuerdo Ministerial 000529 que oficializó la educación bilingüe bicultural. Después del cambio constitucional de 2008, se produjo una transformación sustancial en las políticas educativas interculturales con la promulgación en 2011 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), cuyo artículo de apertura señala: "la presente Ley garantiza el derecho a la educación, determina los principios y fines generales que orientan

la educación ecuatoriana en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”.

El surgimiento de la LOEI se produce en medio de una transformación estatal de gran envergadura hacia lo plurinacional. La norma señala que el diseño curricular nacional debe considerar siempre la visión de un Estado plurinacional e intercultural, debiendo adaptarse el currículo a las especificidades culturales que existan en las zonas y en las instituciones educativas. Como resultado, desde el Ministerio de Educación de Ecuador se han diseñado currículos nacionales educativos interculturales bilingües para cada una de las nacionalidades. En cuanto al uso de las lenguas, la LOEI ha ordenado que la educación se realice en los idiomas oficiales de las diversas nacionalidades. Asimismo, el capítulo quinto referido a la estructura del Sistema Nacional de Educación, señala que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe rige para los pueblos indígenas, pero esto no quiere decir que los conocimientos indígenas no puedan ser socializados en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo ecuatoriano.

La LOEI regula, además, la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, como instancia especializada en el desarrollo de los conocimientos, ciencias, saberes, tecnología, cultura, lenguas ancestrales y lenguas de relación intercultural. También la LOEI mandató la creación del Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales (IICSAE) (2016), con la misión de “ser la institución responsable de investigar, asesorar, revitalizar y difundir los idiomas, ciencias y saberes ancestrales, en conjunto con las nacionalidades y pueblos del Ecuador, con el objetivo de empoderarlos en el fortalecimiento y desarrollo de sus propios conocimientos”. Asimismo, la LOEI asegura la incorporación de servidoras y servidores públicos pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas y enfatiza que la dirección distrital se constituya con miembros de alguna comunidad, pueblo o nacionalidad en aquellas localidades cuya población sea mayoritariamente indígena, aunque esta medida no ha podido implementarse cabalmente. Esto se relaciona con la conformación de equipos técnicos pedagógicos de los pueblos y nacionalidades, formados a partir del Acuerdo Ministerial 0484-12, que tienen a su cargo el apoyo a la elaboración de materiales y textos en lenguas de las nacionalidades y la construcción de los currículos nacionales interculturales bilingües.

En Guatemala, después de 1995, se crea la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (Digebi), uno de los primeros avances del período de paz en

Cuadro 2. Instituciones, programas y modelos en educación, conocimientos indígenas e interculturalidad

País	Nombre
Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo socio-productivo comunitario • Sistema educativo intracultural, intercultural y plurilingüe. (Ley 070, 2010) • Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas • Sistema Plurinacional de Maestros, Decreto 156, 2009
Chile	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de Educación Intercultural Bilingüe • Secretaría de Educación Intercultural Indígena • Corporación Nacional de Desarrollo Indígena en áreas de Educación Intercultural Bilingüe a nivel preescolar
Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> • Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe • Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales • Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
Guatemala	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural • Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural • Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala
México	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección General del Educación Indígena • Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe • Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
Perú	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural • Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural, Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural • Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021

Fuente: Elaboración propia con base en los informes nacionales sobre conocimientos indígenas.

inclusión educativa de los pueblos indígenas. En la actualidad, la Digebi depende del Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, creado en 2003, y tiene como propósito “diseñar y hacer operativo el proceso de la educación bilingüe intercultural, las políticas

**«En México,
el Plan de Desarrollo
2013-2018,
bajo la égida de un
México incluyente,
compromete al Estado
en el fomento del
bienestar de los pueblos
y comunidades
indígenas.»**

curriculares, de atención a la diversidad personal, social, cultural y lingüística en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo nacional”.

En 1998 comenzó a implementarse la Reforma Educativa en ese país. En 2003 se aprobó la Ley de Idiomas Indígenas creada para fortalecer el trabajo emanado por la ley que implementó la Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala (Congreso de la República de Guatemala, 1991). La Ley de Idiomas instituye que “el idioma oficial de Guatemala es el español, pero que el Estado reconoce, promueve y respeta los idiomas de los pueblos maya, garífuna y xinka” (artículo 1). El artículo 13 señala también que el “sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas maya, garífuna y xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística”. Sin embargo, la legislación y el reglamento se publicaron recién el año 2011. Posteriormente, se concretó la generalización de la educación bilingüe y la creación de los consejos consultivos para la educación bilingüe intercultural.

Algunos documentos publicados por la Digebi y por el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural han cimentado los lineamientos sobre los que se sostiene la educación intercultural bilingüe en el país. El documento *Modelo educativo bilingüe e intercultural de 2009*, publicado por el Viceministerio, sienta las bases estructurales, políticas y programáticas del sistema intercultural guatemalteco. El material aclara directrices, fundamentos y formas de implementación del sistema educativo, con énfasis en políticas lingüísticas que permitan trabajar en la diversidad de idiomas que se hablan en el país y que reflejen los derechos de los pueblos.

Cabe mencionar también que en el Plan Estratégico de Educación 2016-2020 del Ministerio de Educación está transversalizado el componente cultural y establece entre sus principios de acción el de pertinencia lingüística y cultural, es decir, responder a las características lingüísticas y culturales de los pueblos mediante los servicios educativos y de multiculturalidad e interculturalidad que remite al respeto por la diversidad de pueblos. Además, define en su eje de calidad, equidad e inclusión la estrategia de impulsar la educación bilingüe e intercultural en todos los niveles y modalidades, propiciando la metodología, el material y las condiciones idóneas para su efectiva implementación.

En México, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, bajo la égida de un México incluyente, compromete al Estado nuevamente en el fomento del bienestar de los pueblos y comunidades indígenas. En educación, define líneas de acción para fortalecer la capacidad del cuerpo docente indígena y las escuelas, robustecer la educación indígena, impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en lenguas indígenas en todos los niveles educativos, y garantizar el derecho de estos pueblos a recibir educación de calidad en su lengua materna y con pleno respeto a sus culturas.

En el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, y en el ámbito de políticas de cobertura, inclusión y equidad, se reconoce la necesidad de estrategias específicas que contemplen la diversidad cultural y lingüística. El documento define como eje “impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias”. Entre sus líneas de acción destacan: priorizar los modelos de escuelas de jornada ampliada y de tiempo completo en la educación indígena y en las escuelas multigrado; privilegiar la expansión de oportunidades educativas hacia zonas tradicionalmente más desfavorecidas, con modelos cultural y lingüísticamente pertinentes; asegurar que los maestros que trabajan en comunidades indígenas hablen la lengua originaria de la localidad; asegurar la pertinencia cultural y lingüística del currículo y los materiales educativos para atender la diversidad lingüística en las escuelas, entre otras (Secretaría de Educación Pública. México, 2013).

Institucionalmente, México cuenta con la Dirección General del Educación Indígena (DGEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Esta dirección fue creada en 1978, pero desde 2008 desarrolla un nuevo impulso en políticas interculturales. En la última década la DGEI ha puesto especial énfasis en la lengua materna, priorizando el camino por derecho a la equidad en diversidad. Su reconfiguración ha priorizado una estrategia centrada en el fortalecimiento de la infraestructura educativa, en la formación profesional constante y en el diseño y creación de materiales educativos (PNUD, 2013, p. 37). En 2001, la SEP creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe cuyo objetivo es “promover, impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los niveles y modalidades educativas” (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2004,

p. 26). Otra de las instituciones importantes en el país es el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). El objetivo central que persigue es “promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo del conocimiento de las lenguas indígenas”. Si bien el Inali no cuenta con atribuciones directas en materia de educación indígena, posee importantes grados de incidencia en el tema.

Perú actualmente cuenta con una institucionalidad consolidada a través de históricas transformaciones sociales, movilizaciones y demandas indígenas. Su institucionalidad ha avanzado desde los años setenta, cuando se produjeron las primeras reformas educativas que impactaron significativamente en la dignificación del campesinado, mayoritariamente indígena. Los logros obtenidos en materia de política educativa intercultural han respondido en gran medida a las demandas de las organizaciones indígenas, sobre todo amazónicas, como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana. Fue esta organización la que dio vida al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, iniciado autónomamente a mediados de los años ochenta con el apoyo de la cooperación internacional y el fuerte compromiso de los pueblos. El programa es hoy reconocido como una experiencia pionera para la educación intercultural y la recuperación de los conocimientos indígenas (Trapnell, 1996).

El año 2002, la Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación, creada a fines de los noventa, se convirtió en Dirección Nacional, consagrándose la educación bilingüe intercultural como política de Estado. La creación de la Dirección Nacional otorgó un nuevo impulso a la temática y permitió la constitución del Comité Consultivo Nacional de la Educación Bilingüe Intercultural, instancia de consulta técnica conformada por expertos y profesionales indígenas y no indígenas. Luego, en 2002, se aprobó la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación Bilingüe y el año 2003, al amparo de la Ley General de Educación 28.044, que en su artículo 8 reconoce el carácter intercultural del país y su diversidad cultural, étnica y lingüística.

En el año 2011 se constituyó la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural y Rural en el Ministerio de Educación, entidad responsable de desarrollar el enfoque intercultural en todo el sistema educativo nacional y que desde el año 2015 se llama Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural,

Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. Esta entidad desarrolla una propuesta de diversificación y renovación de prácticas pedagógicas, promoviendo la inclusión de los saberes y conocimientos de los pueblos originarios.

En esta nueva etapa, se aprobó la propuesta pedagógica de educación intercultural bilingüe llamada *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad* (2013). El documento da cuenta de las reflexiones y avances que ha tenido la propuesta educativa intercultural en el Perú. Dos años después, en 2015, se aprobó el *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021* como la herramienta de gestión que orienta la implementación de la política pública en esta materia en las diferentes instancias educativas. Este plan fue resultado de un proceso participativo liderado por la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural, Bilingüe, que convocó a especialistas de diferentes direcciones del Ministerio de Educación, representantes de la cooperación internacional, expertos y académicos de universidades y centros de investigación, representantes de las direcciones regionales de educación, organizaciones indígenas andinas y amazónicas, maestros y maestras bilingües, además de otras instancias. El plan pasó por el proceso de consulta previa a los pueblos originarios, que se realizó entre octubre del 2015 y enero del 2016, un hecho sin precedentes en la educación peruana. Ese mismo 2016 se publicó la *Política sectorial de educación intercultural y educación intercultural bilingüe*, la cual define los objetivos, contenidos, lineamientos y estándares nacionales del servicio educativo intercultural. Por primera vez se expuso un enfoque más transversal anteriormente eludido, incluyendo la educación intercultural para todas y todos, que complementa la educación intercultural bilingüe, eminentemente orientada a personas de pueblos originarios.

Como es posible apreciar en la información expuesta, los países considerados en este estudio han desarrollado y perfeccionado legislaciones y aparatos institucionales para llevar a cabo propuestas de educación intercultural y mecanismos de diálogo con los conocimientos indígenas. En la actualidad, debido a las diferencias en la actividad que ejecuta cada país, tanto desde la organización estatal como en la presencia y activismo del mundo indígena, no existen trabajos que permitan evaluar a cabalidad los avances a nivel regional. La imagen preliminar da cuenta de iniciativas permanentes que toman forma según las características

socioculturales y presupuestarias de cada territorio. La impresión crítica es que la región está en deuda en lo que concierne al diálogo con los conocimientos indígenas, lo que se explicita en los bajos presupuestos, el lugar marginal de las políticas en torno a formas de educación en diversidad y la vigencia de las formaciones coloniales y racistas de cada uno de los países.

A través de estas iniciativas

de interculturalidad

América Latina está generando

algo distinto y propiciando

un momento de cambio

luego de siglos de relaciones

coloniales y de racismo.

Sin embargo, los avances

resultan insuficientes.

En tal sentido, es necesario debatir sobre el origen de estas propuestas y las burocracias que las soportan, sobre la participación y representación de la sociedad civil, sobre sus metodologías y las expectativas que en ellas se depositan. Aún se vive un momento caracterizado por el lenguaje del reconocimiento cultural y por medidas de incorporación e inclusión de los conocimientos de los pueblos. En algunos países, este lenguaje inclusivo en materia cultural es diametralmente opuesto a la ausencia de derechos políticos de los pueblos indígenas y a políticas económicas de extracción de materias primas y

despojos territoriales en zonas indígenas. En términos del debate teórico, es posible plantear que muchas medidas obedecen a un tipo de *multiculturalismo funcional* proclive aún a establecer limitaciones y prohibiciones sobre los derechos de pueblos indígenas (Hale, 2007; Díaz Polanco, 2006), sostenido en una lectura folclorizante y ornamental respecto a las culturas de pueblos indígenas y sus características, y desprovista de una perspectiva de derechos como mandata actualmente el escenario internacional.

A través de estas iniciativas América Latina está generando algo distinto y propiciando un momento de cambio luego de siglos de relaciones coloniales y de racismo. Sin embargo, los avances resultan insuficientes, toda vez que los conocimientos indígenas aún no son considerados en una relación de horizontalidad con otros conocimientos. Todavía son tratados de modo paternalista por los Estados y los diferentes agentes de educación, como parte de repertorios culturales que aportarían en el ámbito de la identidad de grupos étnicos o a la imagen de los países. Bajo este tutelaje, los modelos de educación intercultural funcionan como segmentos específicos destinados a limitadas partes de la población y muchas veces orientados solo a población indígena, sin producirse un verdadero diálogo entre culturas.

Asumiendo este momento críticamente, los marcos institucionales y jurídicos aquí resumidos constituyen el comienzo de una transformación educativa que debiera continuar su marcha en constante crecimiento. Asimismo, las experiencias que se analizan en este informe muestran los múltiples esfuerzos desarrollados por diferentes agentes en el camino del reconocimiento, valoración, dignificación de los conocimientos de pueblos indígenas en el marco de derechos políticos más amplios.



Experiencias e iniciativas

Las organizaciones de pueblos indígenas han sido centrales en la implementación de prácticas y medidas para enfatizar la relación entre educación y diversidad. Los Estados también han trabajado en la incorporación de las demandas indígenas y en el diseño de políticas y programas en educación.

En todos los países de América Latina, los avances en políticas educativas vinculadas con conocimientos indígenas han sido posibles gracias a iniciativas desarrolladas por la sociedad civil y los Estados. Las organizaciones de pueblos indígenas han sido centrales en la implementación de prácticas y medidas para enfatizar la relación entre educación y diversidad. Los Estados —que paulatinamente cambian y abren espacios interculturales— también han trabajado en la incorporación de las demandas indígenas y el diseño de políticas y programas en educación. El trabajo mancomunado de organizaciones y el soporte técnico-profesional y financiero de los Estados han sido clave para estos avances.

Y sin embargo, la ruta hacia una mayor incidencia de los conocimientos indígenas en la educación no ha estado exenta de obstáculos. Aun así, es posible comentar los avances que han tenido lugar en los países que forman parte de este estudio. Existen numerosas experiencias construidas desde iniciativas locales, algunas de las cuales constituyen prácticas significativas porque manifiestan resultados positivos destacables y porque son sostenibles y posibles de replicar en otros espacios y contextos. Estas iniciativas son promovidas con un ánimo transformador y buscan profundizar las políticas interculturales de los países, con un espíritu de justicia social y epistémica. En estas acciones confluyen los pueblos indígenas, sus organizaciones, los Estados y el mundo no indígena. A continuación, destacamos algunas de estas iniciativas en cada uno de los países que conforman esta investigación.

Bolivia: Revitalización de las lenguas y fomento de los conocimientos indígenas

El Estado Plurinacional de Bolivia ha realizado y apoyado acciones de manera coordinada con la sociedad civil y los pueblos indígenas y afrobolivianos, con el fin de diseñar e implementar políticas y programas en favor de la intra e interculturalidad y el plurilingüismo. Existen diversas y valiosas experiencias en proceso de desarrollo e innovación, cuyas visiones en algunos casos están orientadas a cambios importantes que impulsan y fortalecen el modelo educativo sociocomunitario productivo.

Entre las acciones estatales implementadas, una importante tarea es la labor del Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC) en los procesos de revitalización lingüística. En lo concreto, esta institución vela por el desarrollo de los idiomas oficiales, asume la planificación lingüística entendida como un proceso de interacción y diálogo desde diversos ámbitos de la sociedad, como el sistema educativo, la administración pública, la administración de justicia, los medios de comunicación y cualquier otro sector que forme parte de la interculturalidad del Estado Plurinacional.

Como objetivo político, esta institución avanza hacia la normalización lingüística, entendida como el “proceso planeado para garantizar que los idiomas oficiales logren una situación de igualdad en el plano legal, valor social y extender su uso a diversos ámbitos en

el lenguaje escrito” (artículo 4 de la Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas).

La tarea de normalización es asumida por el IPELC a través de los institutos lingüísticos creados para cada pueblo indígena y se ha traducido en alfabetos, reglas ortográficas, normas gramaticales precisas e innovaciones en el vocabulario para el desempeño escrito de un determinado idioma en diversos ámbitos. También se expresa en una comprometida campaña de revitalización, articulada en torno a dos estrategias: la intervención en la escuela y los *nidos bilingües*.

Los nidos bilingües son espacios de encuentro intergeneracional y comunitario donde se comparten saberes, conocimientos, valores y formas de sentir el mundo, mediante la transmisión oral de los idiomas indígenas y el castellano. Esta estrategia se basa en el aprendizaje natural de una lengua desde temprana edad, en un ambiente familiar y de comunidad, donde niñas y niños pueden adquirir el idioma, primero desarrollando la comprensión auditiva y gradualmente la oralidad, iniciando con frases sencillas, palabras sueltas y poco a poco con diálogos. Desde 2015 se ha implementado esta práctica en nueve pueblos: aymara, chiquitano, guaraní, machineri, movima, quechua, yaminawa y yuqui. Actualmente son veintidós los pueblos involucrados.

Existen tres tipos de nidos bilingües. En primer lugar, los *nidos familiares*, cuyo requisito es que algún miembro sepa hablar el idioma y esté dispuesto a transmitirlo a niñas y niños entre 0 y 4 años, sin excluir a niños mayores. En segundo orden, están los *nidos bilingües comunitarios*, con madres o padres que ya no son hablantes del idioma originario y solo existen dos, junto a tres o más abuelas o abuelos que hablan la lengua. Por tanto, el nido lingüístico se conforma en la casa de los mayores que reciben a los niños —acompañados por sus madres o hermanos mayores— en un determinado horario y días de la semana. También puede abarcar áreas de recreación, lugares sagrados y tierras dedicadas a las actividades agrícolas. En tercer lugar, están los *nidos bilingües institucionales*, en instituciones que se dedican al cuidado de niños y niñas menores de 4 años, en espacios denominados centros infantiles o en las escuelas con el nivel inicial Wawa Wasi (Casa de niños). En estos espacios, las educadoras son responsables de transmitir los idiomas como parte de las actividades que desarrollan cotidianamente.

Cualquiera sea la modalidad elegida, los nidos lingüísticos están concebidos como espacios

incluyentes e intergeneracionales en los que participan niñas y niños de distintas edades. Asimismo, los nidos promueven actividades que incluyen a adultos que no hablan la lengua, bajo el principio de que el uso de la lengua en el hogar es crucial para la revitalización de la lengua originaria, pues mientras más utilizada sea, mayor será su dominio. Esta es una de las estrategias para fortalecer la reivindicación étnica de las naciones y pueblos indígenas.

Otra de las prácticas a destacar en Bolivia es el rescate de las tecnologías de las naciones y pueblos indígenas. Esta tarea se ampara en los principios de la educación propuestos en la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. La recuperación y valoración de los saberes de las naciones y pueblos indígenas es una política de Estado impulsada con prioridad por el Ministerio de Educación a través del Viceministerio de Ciencia y Tecnología, entidad responsable de formular, implementar y difundir políticas, planes y programas de ciencia, tecnología e innovación y revalorización de saberes locales y conocimientos ancestrales. Las acciones que despliega esta instancia institucional se orientan a la consolidación del Sistema Estatal de Ciencia y Tecnología, para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del Estado Plurinacional de Bolivia.

Uno de los siete objetivos estratégicos del Viceministerio es: “sistematizar, registrar y proteger los conocimientos y saberes de pueblos indígenas y comunidades, para su incorporación en la estructura científica y en la nueva matriz productiva”.¹ Este planteamiento se traduce en mecanismos de protección de la propiedad intelectual en temas estratégicos, en la recuperación y difusión de saberes locales y conocimientos étnicos a través de las tecnologías de información y comunicación, y en la formulación de la Ley de Protección del Conocimiento Indígena. Estas medidas resultan sumamente relevantes en un contexto de usurpación de saberes de los pueblos indígenas cometidos desde el mundo empresarial.

Actualmente funcionan catorce redes de investigación científica y tecnológica que articulan a actores del gobierno central y departamental, comunidades y la academia con el objetivo de dar soluciones a diferentes problemas en áreas como educación, salud, producción agropecuaria, gestión de recursos naturales, medio ambiente y biodiversidad. Las sinergias contribuyen además a la generación de iniciativas gubernamentales

¹ Ministerio de Educación de Bolivia, <https://on.unesco.org/2TBR3kw>.

de las que forman parte al menos 400 investigadoras e investigadores bolivianos, siendo una de ellas la Red de Investigadores en Saberes y Conocimientos Ancestrales. Una de las prioridades de su intervención es establecer una epistemología propia para entrar en diálogo con la ciencia occidental. Este proceso es denominado *diálogo de saberes*.

La Red de Investigadores en Saberes y Conocimientos Ancestrales, creada el año 2012, ha logrado una progresiva atención a través de acciones e iniciativas que promueven la revaloración, reivindicación, registro, investigación y protección de los saberes de los pueblos indígenas y comunidades campesinas para su incorporación en la estructura científica y en la nueva matriz productiva del país, bajo la normativa jurídica vigente. En este desafío, cumple un rol importante el IPELC como institucionalidad que permite el acercamiento a las naciones y pueblos indígenas. Pero también las universidades indígenas, las que constituyen una estrategia para intervenir, recuperar y transmitir los saberes y conocimientos ancestrales.

Las universidades indígenas son otras de las prácticas e iniciativas relevantes a destacar. En el marco de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, el año 2008 se crearon tres de estas universidades, relacionadas con los pueblos aymara, quechua y guaraní. Su promoción intenta contrarrestar el protagonismo de las universidades públicas y privadas, las que responden al paradigma clásico de conocimiento positivista. Jurídicamente, las universidades indígenas se enmarcan en derechos y peticiones de los mismos pueblos indígenas, recogidos en la nueva Constitución Política del Estado.

El caso de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupac Katari destaca por su constitución desde ejes clave como la descolonización, la producción ecológica, el enfoque comunitario, una perspectiva intra-intercultural e intra-intercientífica y la revitalización y uso del idioma aymara. La perspectiva ecológica le otorga una identidad específica al trabajo de esa institución y se refiere a la formación de profesionales que sean capaces de desarrollar ciencia, tecnología y producción ecológica con visión intercultural e intercientífica, a partir de investigaciones comunitarias y creativas, respetando el equilibrio con la *Pacha* (tierra). Este enfoque también rescata el principio del *ayni* (reciprocidad-redistribución) para resolver las necesidades de la nación aymara y del mundo. Por otro lado, el carácter intra-intercultural e inter-científico de la entidad refiere al reconocimiento y potenciamiento de su propio horizonte civilizatorio o sus propias maneras

de pensar, crear, producir y valorar, en diálogo con las diversas realidades multidimensionales, innovando tecnologías ecológicas que permitan interactuar con otras formas de concebir la vida y generando conocimientos en el marco del *qamañataki jakaña* o "vivir para convivir".

La Universidad Aymara ofrece las carreras de Ingeniería Agronómica, Ingeniería Industrial, Ingeniería Textil y Medicina Veterinaria y Zootecnia. En el desarrollo de las actividades académicas no se incorporan los conocimientos indígenas, sino que estos son una parte constituyente. Los avances de esta universidad se vislumbran en tres campos: la investigación, la formación y la producción. Para el primero se ha creado el Instituto de Investigaciones de la Cultura y Lengua Aymara. En cuanto a la formación, su rector, Benigno Callizaya, en una entrevista realizada en el contexto de este informe, sostiene: "por su carácter de internado, exige una dedicación exclusiva al estudiante, como sujetos activos en todo el proceso de su formación; puesto que los servicios de la residencia universitaria: alimentación, dormitorio, salas de computación, internet, campos recreativos, biblioteca y el entorno eco-simbiótico, son factores vitales que coadyuvan en un modelo de formación académica no convencional". El carácter productivo de la universidad está ligado a los procesos de formación teórica-investigativa y de innovación tecnológica. Por la naturaleza misma de las carreras, tiene características productivas y prácticas, desarrolladas en centros de investigación y respaldadas con laboratorios para cada área. Además, incentiva una producción ecológica, que avanza hacia la seguridad y soberanía alimentaria.

Chile: Lenguas indígenas y transformaciones educativas

En Chile existen numerosas experiencias significativas que representan avances en inclusión de conocimientos indígenas en educación. Una de ellas es el sector de Lengua Indígena en el marco del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Implementado desde 2009, es el primer espacio ganado por los pueblos indígenas en el currículo nacional chileno.

Actualmente la asignatura de Lengua Indígena se imparte en todos los niveles de educación básica. Los estudiantes beneficiados alcanzan un total de 67.497 de un total de 223.087 niñas y niños indígenas que están en el sistema escolar (Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Mineduc Chile, 2017). Según entrevistas realizadas para este estudio, la asignatura

de Lengua Indígena, pese a sus debilidades, es valorada como una de las iniciativas más significativas del Mineduc en materia de conocimientos indígenas. Se valora por su consistencia, dado que posee programas curriculares y el sistema de dupla pedagógica para su implementación, conformada por un profesor mentor y un educador tradicional. Este último es asumido como conocedor y participante de la cultura indígena de los estudiantes, la persona que transmite el legado, el mediador cultural y el que recrea estrategias de aprendizaje propias de las comunidades y construye didácticas para enseñar la cultura y la lengua sistematizando saberes. El profesor mentor es un facilitador pedagógico que colabora con el educador tradicional. Entre estos avances, se cuenta además con la reciente promulgación del Decreto 301 en 2017, que regula la calidad de los educadores tradicionales que trabajan en la asignatura de Lengua Indígena.

Las debilidades de esta asignatura se encuentran en el ámbito de su implementación, principalmente en la carencia de metodologías de enseñanza de la lengua. No existen especialistas ni profesorado experto en lengua indígena para la educación escolar. Si bien existen profesores de educación general básica con mención en educación intercultural bilingüe para el pueblo aymara y mapuche, no son suficientes en su cantidad y especialización en la enseñanza de la lengua indígena para la educación escolar. Por otro lado, la dupla pedagógica conformada por el educador tradicional y el profesor mentor funciona en algunos casos, debido a que la mayoría del trabajo respecto a la asignatura descansa en el educador tradicional, quien es experto en la cultura indígena y domina la lengua en diferentes grados, pero no necesariamente se desempeña bien en la escuela al no conocer estrategias de enseñanza del idioma y no contar muchas veces con formación en el área pedagógica.

En Chile existe además un gran trabajo de parte de organizaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales y otras instancias de la sociedad civil que han levantado plataformas de inclusión de las lenguas y los conocimientos de pueblos indígenas y han logrado la colaboración y financiamiento del Estado. Entre ellas se destaca el Jardín Infantil Intercultural de Coquimbo y el Jardín Pewmayen de la comuna de Peñalolén, cuyo administrador es la Corporación Cristo Joven. Ambos cuentan con el apoyo de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) a través del sistema Vía Transferencia de Fondos (VTF). La Conadi establece un convenio con las instituciones para la

implementación de la educación intercultural bilingüe y, en específico, financia la inserción de una educadora en Lengua y Cultura Indígena, a quien le corresponde planificar el programa intercultural bilingüe en aula y trabajar en su implementación. Ambos jardines infantiles realizan, además, un encuentro con niñas y niños de todos los jardines Junji de la región que trabajan el ámbito intercultural, donde recrean juegos tradicionales como el *palín*, deporte del pueblo mapuche.

El Jardín Intercultural de Coquimbo incorpora y fortalece los conocimientos y valores de los pueblos indígenas. En este jardín participan alumnos aymaras, quechuas, diaguitas y mapuches. Entre las actividades realizadas por el jardín se encuentra la celebración del Año Nuevo Indígena, que coincide con el solsticio de invierno, el *machaq'mara* y el inicio de un nuevo ciclo agrícola. En esta festividad se realizan ceremonias de agradecimiento a la *Pachamama*, se entregan ofrendas y se depositan peticiones y deseos para los nuevos ciclos. Por su parte, el Jardín Pewmayen ha organizado el espacio físico con diferentes áreas pedagógicas al aire libre, como una *ruka* —casa tradicional mapuche— al centro del patio, y en los alrededores hay huertos medicinales y de verduras, espacios para criar aves, gallinas ponedoras, conejos. Los estudiantes interactúan curricularmente con estos espacios, en actividades que incluyen la recolección de los huevos, la alimentación de los animales y el cuidado de los huertos. Además, han incorporado en el currículo una dieta rica y balanceada con verduras y proteínas. La cultura originaria forma parte del currículo y orienta el desarrollo afectivo, espiritual y la comprensión de la cultura. Un ejemplo de esto es la tradicional celebración de fiestas de los diferentes ciclos del año y el año nuevo de los pueblos originarios.

Wekimün es otra experiencia educativa que emana desde las propias organizaciones indígenas. Fue creada y es dirigida por el Consejo de Caciques de Chiloé, organización territorial huilliche, que cuenta con un convenio de cooperación con la Embajada de Canadá desde el año 2015. Se trata de una institución formadora de jóvenes en el área del desarrollo local sostenible. Su objetivo es mejorar la calidad de vida de jóvenes huilliches, sus familias y territorios, mediante una propuesta educativa basada en el diálogo entre sistemas de conocimientos (conocimiento tradicional indígena y conocimiento científico). La experiencia cuenta con docentes expertos en conocimiento mapuche, conocedores de la cosmovisión, cultura y



© UN Photo/Eskinder Debebe

lengua. Además, los profesores manejan temáticas de desarrollo rural, planificación territorial, derechos humanos, derecho y medicina indígena.

En esta misma línea está el trabajo de Kom Pu Lof ñi Kimeltuwe de Llaguepulli (Lago Budi) en la Región de la Araucanía. Se trata una escuela autogestionada por una organización comunitaria. Es la única escuela autónoma administrada por una organización tradicional presente en una comunidad mapuche en el país. Se creó el año 2005, a partir de la movilización de docentes y de las comunidades mapuches, quienes solicitaron la devolución de escuelas administradas por la Iglesia Católica de la zona para impartir educación mapuche.

Actualmente hay organizaciones indígenas que pregonan como misión fundamental el rescate y difusión de las lenguas de sus pueblos a nivel de difusión, investigación y docencia. Entre esas experiencias, destacamos la Academia Nacional de la Lengua Aymara, el trabajo digital de Kimeltuwe y los internados lingüísticos.

La Academia Nacional de la Lengua Aymara Aymar Aru Sarayiri fue fundada en 2008 y está compuesta por personas de comunidades indígenas de las regiones de Tarapacá y Arica y Parinacota. Su creación fue impulsada

a través de la Conadi y tiene por objeto la revitalización de la lengua. Su propósito es recuperar y desarrollar el uso del aymara en diversos contextos e incidir en los centros educativos de la región. Sus actividades se enmarcan en cursos de lengua y cultura, seminarios y congresos. Asisten regularmente hablantes, sabios y sabias tradicionales, docentes y estudiantes. En el mes de diciembre 2017 realizaron el Primer Congreso Nacional de Normalización Lingüística Aymara, en la que participaron especialistas de la lengua de Perú, Bolivia y de Chile.

Los internados lingüísticos también son una modalidad de difusión y enseñanza de la lengua mapuche, que se ha fortalecido durante los últimos cinco años y que ha tenido buenos resultados de convocatoria entre jóvenes mapuches. Algunos de sus promotores han sido la Federación Mapuche de Estudiantes y también la organización Mapuzuguletuaiñ. Gran parte de estas actividades son autofinanciadas, aunque también han conseguido recursos institucionales de la Conadi y del Consejo de la Cultura y las Artes (ahora Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio). Los internados consisten en una inmersión de un grupo de personas que quiere aprender la lengua o afianzar su uso en un espacio físico dentro de una comunidad o en una escuela rural.

Los líderes de los internados programan actividades para que los alumnos puedan convivir utilizando la lengua mapuche y son pensadas de acuerdo a los momentos y tareas del día. Los internados tienen una duración de dos semanas, período en que abordan diferentes temas, además de la lengua. Los jóvenes trabajan en diversas áreas del conocimiento mapuche, teniendo a la lengua como eje articulador. Profundizan en el arte textil, la historia mapuche, los relatos de sabiduría y cocina tradicional. Realizan actividades al aire libre, como juegos tradicionales, actividades ceremoniales e interactúan con personas de la comunidad.

Asimismo, destaca el trabajo del Equipo Kimeltuwe (www.kmm.cl). Su labor ha posicionado la lengua mapuche en el espacio virtual alcanzando a miles de personas con un trabajo gráfico y lingüístico que apunta a la masividad y que lucha por revertir el maltrato y racismo que pesa sobre el mapudungun. Kimeltuwe trabaja diversos soportes utilizando las tecnologías web. Una buena parte de su producción está orientada hacia láminas o afiches para la difusión de conceptos o ideas. Luego desarrollan también material audiovisual para enseñar o aconsejar en el aprendizaje de la lengua.

Ecuador: Calendarios vivenciales y otras experiencias en educación

El Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador (SEIB) cuenta con una serie de proyectos locales para la transmisión y fomento de los conocimientos indígenas. Una práctica local de participación comunitaria ha sido replicada a nivel de política nacional dentro del SEIB y, actualmente, todas las instituciones educativas interculturales bilingües elaboran y aplican el “Calendario Vivencial Educativo Comunitario de las Nacionalidades”, incluido en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe como estrategia pedagógica.

Los calendarios vivenciales tienen el propósito fundamental de interculturalizar la educación. Buscan mostrar la relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades comunitarias propias de cada unidad educativa. Están contruidos con la participación de padres y madres de familia, docentes, sabios y sabias de la comunidad, es decir, por y desde la comunidad educativa. Entre todos los actores involucrados elaboran el ciclo vivencial enmarcado en los cinco ejes: actividades productivas y económicas, prácticas socioculturales, prácticas espirituales, señales de la naturaleza y actividades educativas.

Otro ejemplo de buena práctica aplicada en las instituciones educativas es la realización del programa “Minga por la Educación”. Las mingas, por definición, son prácticas de trabajo comunitario y de reciprocidad en el mundo andino. En educación, nacen como una necesidad de fomento al involucramiento de la comunidad educativa con los padres de familia, docentes y estudiantes para contribuir al cuidado de los espacios físicos de las instituciones educativas. Las mingas se orientan a la limpieza y habilitación de infraestructura, donde participan las comunidades, pero también se realizan con ocasión de festividades específicas.

En el ámbito nacional, mediante el Acuerdo Ministerial 2017-00082-A del Ministerio de Educación, se están aplicando propuestas pedagógicas como “Tierra de niñas, niños y jóvenes para el Buen Vivir”, iniciativa ambiental inserta en el programa “La casa de todos”. Consiste en cultivar y cuidar la vida vegetal en un espacio de tierra, que luego es convertido en un espacio de enseñanza y aprendizaje de la naturaleza. En este lugar se integra el currículo nacional intercultural y el currículo intercultural bilingüe, permitiendo incluir las ciencias de las nacionalidades y pueblos en proyectos escolares.

En este mismo marco se desarrolla semestralmente el festival Lectura en Lenguas de las Nacionalidades. Este espacio busca revitalizar las festividades de las nacionalidades amazónicas, como la chonta, la culebra, la salida de los cazadores, el *Shamunkichu* (bienvenida a los cazadores), entre otras.

A nivel local, una de las experiencias valiosas en educación e inclusión de conocimientos indígenas es el Código de Convivencia Institucional Amawta Ñampi de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe. Según la rectora de la Unidad, Alba Castillo, el Código contiene actividades que incluyen los conocimientos ancestrales. Por ejemplo, se desarrolla la ceremonia del *Arau*, que se trata de una lora embalsamada que conoce muchos idiomas y visita las aulas con conocimientos de los pueblos, para luego plasmarlos en teatro, oratoria y cantos que presentan los estudiantes en la hora cívica. Esto tiene como finalidad revitalizar los saberes, conocimientos y las lenguas de las distintas nacionalidades de la institución. La rectora señala que el Código establece la realización de una convivencia comunitaria de carácter ceremonial que incluye el consumo de una bebida tradicional —la guayusa— en una ceremonia de purificación y canalización de buenas

energías, que se realiza desde las cuatro de la mañana y en la que participa toda la comunidad.

Otra iniciativa, esta vez en el campo de la educación superior, y que ha tenido resultados e impactos sociales y políticos importantes en Ecuador, es la Universidad Intercultural Amawtay Wasi (UIAW) creada el año 2004 y reconocida por el Consejo Nacional de Educación Superior del país. Esta institución es el logro del trabajo en conjunto de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y del Instituto Científico de Culturas Indígenas. Amawtay Wasi se ha propuesto contribuir en la formación de “talentos humanos que prioricen una relación armónica entre la Madre Naturaleza y el Ser Humano”, apostando por una sociedad intercultural. La universidad ha desarrollado un programa epistémico diferente a la educación tradicional, sustentado en la idea de descolonización del conocimiento y teniendo como principios rectores la proporcionalidad, complementariedad, correspondencia y reciprocidad (Sarango, 2008). La UIAW fue clausurada el año 2013 en un proceso que dejó en evidencia los modelos educativos, administrativos y evaluativos distintos entre Estado y comunidades indígenas (Vargas, 2014). En mayo de 2018 la entidad fue reabierta con estatus de universidad pública de carácter comunitario.

Las experiencias señaladas permiten, en cierto grado, transmitir los saberes y conocimientos de generación en generación y poder incluirlos en los planes de estudios. Algunas de estas experiencias implementadas en educación primaria y secundaria han llegado a ser política nacional educativa en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador, como los calendarios vivenciales. En Ecuador se avanza en interculturalidad mediante la extensión de conocimientos y saberes. En algunos casos, impactan en los centros educativos interculturales bilingües de acuerdo a su nacionalidad y, en otros, se incorporan a nivel nacional en todas las instituciones educativas.

Guatemala: Transformación curricular y fomento de las lenguas mayas

Guatemala ha realizado enormes esfuerzos a través de sus gobiernos, organizaciones indígenas y entidades no gubernamentales para avanzar en interculturalidad en la educación y para incorporar conocimientos indígenas en la enseñanza formal. Una buena parte de esta tarea ha estado relacionada con el rescate y el fomento de la diversidad lingüística del país.

En el ámbito gubernamental, el Ministerio de Educación ha definido la pertinencia cultural y lingüística como un eje transversal a toda la política educativa del país, lo que ha contribuido a concebirla de manera global y no aisladamente. Asimismo, el Estado ha robustecido su institucionalidad con la creación del Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural, organismo encargado de los temas de la lengua, la cultura y multietnicidad del país, cuyas principales funciones son velar por el desarrollo de las personas y de los pueblos indígenas y establecer las directrices y bases para que el Ministerio preste y organice los servicios educativos con pertinencia lingüística y cultural.

A nivel curricular, Guatemala ha avanzado sostenidamente desde 1996 en una modificación del Currículo Nacional Base y la creación de currículos por pueblos. Estos procesos han sido acompañados por la creación de materiales educativos específicos y con pertinencia y por procesos de capacitación. La Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural ha producido materiales textuales especialmente de comunicación, lenguaje y matemáticas en idiomas xinka, tz’utujil, k’iche’, chuj, mam, popti’, q’anjob’al, kaqchikel e ixil.

Una importante experiencia de la sociedad civil es la Asociación de Centros Educativos Mayas (ACEM). La ACEM reorienta y enriquece material educativo para el ciclo básico, con el propósito de contribuir con el Sistema Educativo Nacional en la transformación curricular intercultural, permitiendo el desarrollo de una educación contextualizada con pertinencia y de calidad. Entre sus labores destaca la elaboración de textos desde la cosmovisión maya para cada una de las áreas y subáreas. Actualmente la ACEM la conforman más de veinte experiencias de educación bilingüe intercultural.

De este modo, se comienza a visualizar en Guatemala un cambio en la publicación de textos y otros materiales educativos en torno a la cosmovisión y cultura maya. Esta labor se realiza desde la acción y visión del mundo de los pueblos indígenas y, muchas veces, como producciones colectivas de conocimientos. Ya existe una significativa producción de textos en idiomas mayas que pretenden revalorizar la lengua, reivindicarla y generar acciones que difundan el derecho a la identidad y a una educación en la lengua materna. Acciones y reflexiones de este tipo también han tenido plataforma en los congresos de educación maya, espacios en los que se ha reflexionado y propuesto, a partir de la práctica basada en la riqueza de las propias culturas, los conocimientos

y sabiduría comunitaria y las cosmovisiones indígenas. Esta producción de textos pretende comunicar a la sociedad guatemalteca la riqueza de su cosmovisión y como un recurso para el logro de una vida plena o *Utz K'aslemaal*, el equivalente del *Buen Vivir* para los mayas.

Entre los textos es posible mencionar el libro *Raxalaj Mayab' K'aslemaalil. Cosmovisión maya, plenitud de la vida*, elaborado colectivamente por pensadores y pensadoras mayas. El texto defiende una perspectiva comunitaria e integral del conocimiento de los pueblos indígenas. En esta línea, son muchas las instituciones que orientan su quehacer a la tarea de publicar sobre lenguas indígenas y conocimiento propio, entre ellas: el Proyecto de Desarrollo Santiago, el Consejo Nacional de Educación Maya, el Proyecto Movilizador de la Educación Maya, el Proyecto Multiplicador de Educación Bilingüe, la Academia de Lenguas Mayas, la Fundación Rigoberta Menchú Tum y la Asociación de Centros Educativos Mayas.

Entre las numerosas iniciativas realizadas entre el Estado y organizaciones sociales (con el fin de implementar prácticas en educación que contribuyan a las necesidades educativas de las comunidades indígenas y se desarrollen bajo sus lenguas y conocimientos) se encuentra el Programa de Lectoescritura Jardín de Letras (*Kotz'ij' tz'ib'*), conducido por el Proyecto de Desarrollo Santiago y construido como alternativa para las comunidades que practican un bilingüismo idiomático aditivo: uso oral fluido y equilibrado de los dos idiomas, indígena (como primera lengua) y el español (como segunda lengua). El programa tiene dos objetivos fundamentales: el primero es facilitar a los niños y niñas guatemaltecos el aprendizaje de la lectura y escritura en k'iche' y español, a través de materiales pertinentes y actividades significativas. El segundo es promover el desarrollo de destrezas cognitivas y valores humanos junto al aprendizaje de la lectoescritura. La metodología propone el aprendizaje de la lectoescritura a través de un proceso de transferencia inmediata.

El modelo del Programa se plantea iniciar con el aprendizaje de las letras comunes en ambos idiomas. Estas letras se trabajan a lo largo de una misma secuencia didáctica (que puede durar varios días). Así, se aprende a leer y escribir primero con la letra en idioma k'iche' y, cuando su aprendizaje se ha afianzado, se introduce vocabulario con la misma letra en castellano, para finalizar la secuencia de aprendizaje con la lectura y escritura de palabras con la letra en español (transferencia). El programa trabaja con diversos materiales que se proveen al docente: guías, carteles

en lengua indígena (40 carteles: 22 en idioma k'iche' y 18 en español), libros del estudiante y juegos. "Este es un método para aprender a leer y a escribir en los dos idiomas simultáneamente, lo que rompe el paradigma de la enseñanza de lectoescritura en Guatemala", afirma Norma Chamalé, representante del Consejo Nacional de Educación Maya ante el Consejo Nacional de la Educación, en una entrevista para esta investigación.

México: Materiales educativos e intensificación del trabajo del Estado

En los últimos años, México ha logrado importantes avances en materia de inclusión de conocimientos indígenas a través de políticas educativas gracias a la construcción de un marco normativo e institucional mínimo, que requiere profundizarse, pero que ha transformado su histórica línea indigenista. A nivel de Estado, son múltiples las iniciativas que apuntan en la dirección del reconocimiento del plurilingüismo y los diversos tipos de conocimientos, y son cada vez más los recursos destinados a estos principios en educación. Los esfuerzos desplegados para la implementación de una nueva perspectiva intercultural se orientan hacia la educación pública. Estas prácticas comprenden la formación docente, las producciones de materiales y textos de estudios y las políticas de inclusión y equidad.

En materia de formación y capacitación, en 2017 la Secretaría de Educación Pública, la Secretaría de Educación Básica y la Dirección General del Educación Indígena realizaron talleres, encuentros y asesorías en los que se capacitó a 4.938 personas vinculadas a las áreas de educación indígena y migrante. Los temas principales fueron planeación didáctica argumentada, estrategias de lectoescritura y comprensión lectora, alfabetización en la cultura y desde la cultura, atención educativa a la diversidad cultural y lingüística en el aula, entre otros. Las iniciativas fueron implementadas en Baja California, Campeche, Morelos, Puebla, Tlaxcala y Yucatán (Secretaría de Educación Pública. México, 2017, p. 68).

En el ámbito de producción de libros y materiales educativos, la Dirección General del Educación Indígena elaboró para el ciclo 2015-2016 más de 540 títulos dirigidos a estudiantes, docentes, asesores académicos de la diversidad, supervisores y autoridades educativas. Los materiales fueron construidos en formatos monolingüe, bilingüe o plurilingüe, con el propósito de hacerlos accesibles a todos los estudiantes indígenas y migrantes que cursan la educación básica. La distribución —que contó con una línea editorial

diferenciada por lengua y cultura— repartió más de cuatro millones de ejemplares en todo el país (Secretaría de Educación Pública de México, 2017, p. 51). En la misma línea de producción didáctica, durante 2016 y 2017 un trabajo colaborativo entre el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y las autoridades educativas de Michoacán y Puebla, tuvo excelentes resultados al elaborar dos juegos para la adquisición de la lengua oral y escrita en español y lengua indígena, beneficiando a 107.437 niños hablantes de purépecha y tutunakú de la primera infancia (Secretaría de Educación Pública de México, 2017, p. 51).

Esta inversión en materiales educativos también ha permitido la reelaboración de textos que han beneficiado a más de un millón de estudiantes indígenas de pre-escolar y primaria. Al mismo tiempo, se han revisado y actualizado guías y facsímiles de educación primaria. El *Informe Anual de Labores* de la Secretaría de Educación Pública (2017) señala que durante 2016-2017 “se trabajó en el diseño de la caracterización curricular para la formulación de programas de lengua indígena como lengua materna y segunda lengua, y se elaboró el programa de español como segunda lengua para primaria” (Secretaría de Educación Pública de México, 2017, p. 51), bajo los objetivos de un nuevo modelo de educación bilingüe, de calidad y con pertinencia cultural. Todo el proceso se acompaña de talleres y capacitaciones para docentes, directivos y funcionarios de educación.

El Estado ha propiciado la difusión de lenguas indígenas a través de la Estrategia Libros Cartoneros, fortaleciendo prácticas de lectura y escritura en lenguas indígenas. El proceso se inició en el ciclo 2014-2015, triplicando las publicaciones para el ciclo 2016-2017. En el primer ciclo se trabajó con 16 lenguas indígenas y abarcó materiales en 33 lenguas, entre ellas el amuzgo, chinanteco, ch’ol, cora, cucapá, guarijío, huasteco, huichol, kumiai, maya, mayo, mazahua, mazateco, mixteco, náhuatl, otomí, paipai, pame, pima, popoloca, seri, tarahumara, tepehua, tlapaneco, tojol’ab’al, tutunakú, triqui, tseltal, tsotsil, yaqui y zapoteco). Los resultados han beneficiado a 13.924 centros escolares y 23.141 docentes.

Entre las experiencias importantes en México, también es necesario mencionar el trabajo realizado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) en materia de investigación, difusión y revitalización de

las lenguas indígenas. Creado el 2003, a partir de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, el Inali lleva quince años promoviendo estrategias diversas de revitalización lingüística a través de investigaciones permanentes, pero también a través de intervenciones concretas. Parte de esta experiencia se ha reflejado en los programas de *doble inmersión* (lengua indígena-castellano) desarrollados por varias entidades.

En la misma línea, destaca el trabajo realizado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe desde hace diecisiete años en el enfoque de educación intercultural para todos en diferentes niveles. Entre los trabajos destacables de esta institución está la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para nivel secundario, y también el bachillerato intercultural y las universidades interculturales que atienden intereses educativos de los jóvenes de comunidades indígenas, con presencia en Estado de México, Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Guerrero, Sinaloa y Quintana Roo. Más de cinco mil jóvenes han participado de estas universidades, miembros de más de cuarenta pueblos indígenas y además con una alta incorporación de mujeres. Estas iniciativas son solo algunas de las múltiples experiencias que lleva adelante este organismo.

Por otro lado, es necesario subrayar que en México existen varias instancias de educación vinculadas a comunidades y conocimientos indígenas que funcionan desde una perspectiva autónoma, con poca o nula vinculación con las iniciativas estatales. Una de ellas es la propuesta de educación autónoma del movimiento zapatista generada hacia fines de la década de los noventa por las comunidades indígenas chiapanecas integrantes de este movimiento originado a partir del alzamiento zapatista de 1994. Algunas escuelas que forman parte de este movimiento educativo son la Escuela Autónoma Primero de Enero y la Escuela Secundaria Municipal Autónoma, ambas en la localidad de San Miguel Chiptik, así como la Escuela Autónoma Compañeros Siro y Felipe, ubicada en Tilité, y la Escuela Primaria Autónoma Compañero Rubén Jaramillo en la localidad de Jayechtaj (Cerda, 2011). En este mismo sentido, el trabajo de la Universidad de La Tierra, proyecto nacido en 2002, forma parte de este conjunto de propuestas sin tutelaje estatal que se hacen presentes hoy en Oaxaca y San Cristóbal de Las Casas.

Perú: Calendarios vivenciales, *tinkuy* y esfuerzos mancomunados entre organizaciones de la sociedad civil y el Estado

En Perú existen numerosas iniciativas destacables y que son consideradas como prácticas significativas. Una experiencia pionera es la desarrollada por el Centro de Formación de Maestros Bilingüe Intercultural de la Amazonía Peruana, organismo fundado en 1988 como iniciativa de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Central en coordinación con el Instituto Superior de Educación Pública de Loreto. En tres décadas de trabajo, el Centro de Formación ha logrado constituirse en un referente clave para el desarrollo de la educación intercultural en Perú y en otros países vecinos. Su trabajo ha contribuido a la formación de más de 500 maestros amazónicos, y ha sido decisivo también en la reafirmación de los pueblos indígenas como sujetos de derecho, revalorando su identidad sociocultural y lingüística. Actualmente, el Centro de Formación brinda tres carreras: Educación Inicial Bilingüe Intercultural, Educación Primaria Bilingüe Intercultural y Forestería Intercultural. Además, cuenta con currículo y metodologías propias y materiales educativos con contenidos culturales para docentes e instituciones públicas y privadas.

La propuesta pedagógica del Centro de Formación en la formación magisterial se basa en los conocimientos socioculturales y productivos de los pueblos indígenas amazónicos, tomando en cuenta sus prácticas y cosmovisiones. De esta manera, busca consolidar una educación pertinente, oportuna y de calidad que contemple la participación de sabios y sabias de los pueblos —llamados *especialistas indígenas*— en el proceso de construcción de aprendizajes. Los conocimientos no indígenas, a su vez, son abordados desde los temas contemplados en las diferentes áreas del conocimiento. La práctica y el trabajo pedagógico se producen a través de actividades socioculturales y productivas de cada uno de los diferentes pueblos indígenas. A la fecha, se han elaborado lineamientos curriculares para los pueblos kukama, kichwa y tikuna.

Por otra parte, como expresión del trabajo mancomunado entre Estado y organizaciones indígenas, destaca la Comisión Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe (Coneib) formada en 2012. Si bien se trata de una institución, destaca como práctica porque funciona como un órgano de participación y concertación entre el Ministerio de Educación y los pueblos indígenas

andinos y amazónicos y el pueblo afroperuano, mediante sus organizaciones representativas nacionales. Su objetivo apunta a contribuir en la implementación de las políticas Educación Intercultural para Todas y Todos y Educación Intercultural Bilingüe. La Coneib está conformada por la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación (que la preside) y organizaciones indígenas nacionales, como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana, la Confederación Campesina del Perú, la Confederación Nacional Agraria, la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú, la Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú, la Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú, la Unión Nacional de Comunidades Aymaras del Perú, y representantes afroperuanos de la zona norte (Piura y Lambayeque), zona centro (Lima-Callao e Ica) y zona sur (Arequipa y Tacna).

La Coneib se reúne seis o siete veces al año. Generalmente las reuniones se desarrollan en Lima, no obstante, los últimos dos años se implementó una dinámica descentralizada, y se realizó al menos una reunión al año en alguna de las regiones con presencia mayoritaria indígena en la Amazonía, como Loreto, Madre de Dios, o en la zona andina, como Ayacucho o Huancavelica. En las reuniones descentralizadas se convoca también a líderes regionales de las organizaciones participantes para definir y contextualizar de mejor manera la problemática de sus regiones. Si bien la Coneib es básicamente un espacio de diálogo y consulta cuyas decisiones no son vinculantes, ha logrado un nivel importante de institucionalización y reconocimiento tanto del Estado como de los pueblos indígenas y ha tenido un rol clave en la discusión de la Política Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe Intercultural en 2015.

La Coneib ha asumido también tareas de acompañamiento y monitoreo, procurando que en las sesiones descentralizadas se incluya también la visita a escuelas para observar el desarrollo del docente y las clases en el aula, compartiendo opinión sobre qué funciona bien y qué se debería mejorar para lograr una educación intercultural e inclusiva.

Otra práctica considerada relevante en el sistema educativo peruano es la construcción colectiva de calendarios vivenciales comunitarios. Esta iniciativa busca fijar actividades relevantes de la vida comunal en las fechas del ciclo educativo, destacando el desarrollo de festividades, actividades productivas,

sociales u otras donde se exponen los saberes y conocimientos indígenas. Si bien esta herramienta es usada en otros países, como Ecuador, en el caso peruano su implementación nace gracias a los esfuerzos pioneros del Centro de Formación de Maestros Bilingüe Intercultural de la Amazonía Peruana, que desde el año 1990 desarrolló en la Amazonía calendarios escolares integrados a las actividades de la comunidad. Hoy los calendarios comunales han logrado un nivel importante de institucionalización tanto en las escuelas con programas de educación intercultural bilingüe, como en las escuelas rurales y en las escuelas multigrado castellanohablantes de las zonas afroperuanas.

Los calendarios se construyen al inicio del año escolar y deben ser trabajados por maestras y maestros con los padres de familia, los sabios de la comunidad, las autoridades indígenas y los estudiantes. Es un proceso que se produce tanto en el aula como fuera de ella, visitando lugares clave para la comunidad, como la casa del sabio o sabia, las zonas de pesca, cultivos o los lugares sagrados que sean accesibles. Tras varios años de aplicación, los calendarios comunales han contribuido al diálogo intercultural, permitiendo el reconocimiento de los saberes y cosmovisiones que provienen de otras matrices culturales. El trabajo de los calendarios contradice, además, la idea de que el conocimiento indígena es solo un punto de entrada o motivación para acercar a los estudiantes al conocimiento formal occidental, demostrando que también puede ser el resultado de distintos procesos, pues no todo el estudiantado cuenta con estos conocimientos al iniciar los estudios.

Por otro lado, en los calendarios comunales los conocimientos indígenas se programan de acuerdo a los niveles cursados, por ejemplo, se detallan determinadas actividades para el primer grado, otras para el segundo, y así sucesivamente para toda la primaria. Todo esto se vincula a las capacidades exigidas por el currículo según área de trabajo. Otro aspecto importante es que los calendarios comunales y los materiales escolares asociados han sido elaborados en veinticuatro lenguas: dos andinas (quechua y aymara) y veintidós amazónicas, en especial, el awajum y el ashaninka.

En los últimos seis años, la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe, Rural y Alternativa viene promoviendo el Encuentro Nacional Tinkuy Escolar. Desde el año 2014, se instituyó el *tinkuy* como un espacio que promueve procesos de inter-

aprendizaje entre los estudiantes de diversas escuelas del país. En los *tinkuy* —palabra de origen quechua que significa encontrarse—, los estudiantes de sexto grado de primaria pertenecientes a diferentes pueblos indígenas y de comunidades afroperuanas, se reúnen en Lima para intercambiar experiencias, conocimientos y cosmovisiones, impulsando además el conocimiento, respeto y valor de la diversidad cultural existente en el país entre los estudiantes que no pertenecen a dichos pueblos.

La mayoría de los participantes estudian en una escuela intercultural bilingüe que aplica una propuesta pedagógica que vincula los conocimientos y saberes de sus pueblos con los conocimientos de otros. Las delegaciones escolares que participan del *tinkuy* están compuestas por cuatro estudiantes: dos niños y dos niñas, además de dos adultos que suelen ser docentes y/o padres de familia. Para participar en los *tinkuy*, los estudiantes desarrollan proyectos de aprendizajes en sus instituciones educativas con ayuda del profesor del aula. Luego la Dirección Regional de Educación, en coordinación con la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural, seleccionan el proyecto mejor elaborado que representará al pueblo o comunidad en el encuentro nacional. En la edición del 2017 participaron 150 niños y niñas en total, distribuidos en 32 delegaciones de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, tres delegaciones de estudiantes pertenecientes a comunidades afrodescendientes y dos delegaciones de estudiantes castellanohablantes del norte del país. A ellos se sumaron los niños de colegios de Lima que visitan la sede los días del evento.

Cada año los *tinkuy* se articulan en torno a un tema central de discusión. En 2017 el tema central del encuentro se denominó “Así vivimos nuestras prácticas culturales cotidianas” y buscó mostrar cómo se relacionan las personas entre sí y con la naturaleza para mantener una armonía con el entorno y para la reproducción de la vida en comunidad. En términos de convocatoria, los *tinkuy* son cada vez más exitosos y reúnen a niñas y niños que llegan de diferentes regiones del país. Esta iniciativa se ha constituido como un esfuerzo importante para interculturalizar la educación básica a nivel nacional, tanto en escuelas públicas como en las privadas, en línea con el reconocimiento del Perú como un país cultural, social y lingüísticamente diverso.



Conclusiones

La educación intercultural, en las distintas modalidades en que se implementa, y las políticas hacia el diálogo con los conocimientos indígenas, conforman todavía un anexo o un apéndice de las políticas educativas de los países y no han logrado constituirse en un pilar fundamental.

Considerando que la educación es un tema que interesa a todas y a todos, y asumiendo que la diversidad cultural y lingüística de los países debe reflejarse en los sistemas educativos formales, es necesario un compromiso de transformación. En términos generales, todos los actores involucrados en el desarrollo de políticas educativas inclusivas considerados en este estudio han manifestado que el futuro debe visualizarse en clave de diversidad. Los países requieren ampliar sus miradas para reconocerse plurales y multiculturales, lo que parte con el reconocimiento legal de los pueblos y sus lenguas, ya sea como lenguas oficiales y/o de instrucción. La educación para el desarrollo en el mundo de hoy demanda reconocer y sumar conocimientos originados en diferentes contextos culturales y lo que cada uno de ellos defina como necesario para vivir con dignidad. En la educación radica el potencial de promover el diálogo intercultural y fomentar el respeto por la diversidad cultural, religiosa y lingüística como elementos esenciales para la cohesión social.

En este sentido, el panorama que ofrece este informe permite establecer impresiones generales sobre grados de avance en políticas educativas interculturales y políticas sobre conocimientos indígenas, pero también sobre las dificultades y obstáculos más importantes.

En la mayoría de los países que formaron parte de este segundo informe se constata un avance significativo en políticas educativas interculturales y en la formación de instituciones dedicadas con exclusividad a este ámbito,

desde viceministerios, secretarías, subsecretarías, institutos, hasta programas y planes.

Actualmente, a nivel global se cuenta con marcos regulatorios que reconocen a los pueblos indígenas en las legislaciones nacionales y en sus políticas públicas. Las normativas internacionales han impulsado el diálogo entre países y la colaboración de instituciones especializadas con el fin de generar mecanismos que incorporen los saberes indígenas de manera transversal en todos los ámbitos del desarrollo, en especial en lo que refiere al cambio climático, la degradación ambiental y la pérdida de la biodiversidad que amenazan directamente los ecosistemas que albergan a muchos pueblos indígenas. En la región, este proceso comenzó a forjarse en la segunda mitad del siglo XX, y con mayor claridad hacia fines del siglo pasado. Algunos países, por cierto, tienen experiencias más consolidadas y, por lo tanto, su aporte resulta una guía para otras geografías y territorios. Otros tienen un desarrollo más bien incipiente, pero se suman a un movimiento de transformación de la educación continental.

Es posible sostener que estamos ante el inicio de un poderoso proceso de cambio de los sentidos de la enseñanza, un cambio que comienza en las aulas y que apuesta a la convivencia entre los pueblos en un marco de derechos colectivos a nivel internacional. La educación intercultural comienza a perfilarse como un camino posible para avanzar en formas de justicia con pueblos indígenas que han sido oprimidos y racializados por varios siglos, y también de justicia epistémica

por sus conocimientos que han sido minorizados, vapuleados y aplastados.

Desde esta mirada situada en la transformación, la educación intercultural habilita un escenario para repensar los sistemas educativos en América Latina y en el mundo, con miras al desarrollo de sociedades interculturales que fomenten el respeto y la igualdad (UNESCO, 2016). El potencial que emerge de los caminos que buscan el diálogo con los conocimientos indígenas propicia el desarrollo de procesos situados de enseñanza vinculados con sus territorios y las personas que los habitan, de relaciones sociales fundadas contra toda forma de discriminación y racismo, y de compromiso real con el medio ambiente y el desarrollo sostenible.

No obstante, este es un camino que, en términos generales, está empezando. Son varios los obstáculos que persisten y que bloquean el avance de un proceso transformador intercultural. Algunos de estos guardan relación con la misma implementación y otros obedecen al contexto en que se desenvuelven.

En varios de los países que participaron del informe, el gasto público en educación, aunque ha ido en aumento, es escaso en comparación con otras regiones del mundo (Zoido, 2008) y, por lo tanto, las partidas que financian la implementación de un modelo de educación intercultural y que pueden incidir en el diálogo con los conocimientos indígenas también lo son. En términos de planificación, la priorización del gasto público en educación es todavía una asignatura pendiente para los grupos más vulnerables; entre ellos los pueblos indígenas. En la actualidad no contamos con datos desagregados acerca de los presupuestos educativos destinados a la educación intercultural bilingüe ni sobre la efectividad de los programas destinados a lograr una mayor equidad en el acceso, permanencia y disfrute de la educación, por ejemplo, en lengua materna.

Asimismo, la institucionalidad disponible para avanzar en la materia es aún precaria. En algunas latitudes existe un mayor respaldo a nivel de viceministerios dedicados a promover la interculturalidad en los países, pero en otros solo se dispone de programas u otros tipos de intervenciones que pueden depender de las voluntades de turno. En ese sentido, los trabajadores y trabajadoras, indígenas y no indígenas, que están abocados a avanzar en transformar la educación en clave intercultural y dialógica se hallan igualmente en posiciones poco estables.

En términos generales, es posible plantear que la educación intercultural, en las distintas modalidades en que se implementa, y las políticas hacia el diálogo con los conocimientos indígenas, conforman todavía un anexo o un apéndice de las políticas educativas de los países y no han logrado constituirse en un pilar fundamental. Esto tiene como razón de fondo el peso de la histórica relación que tienen los Estados y las sociedades nacionales con los pueblos indígenas, basada en formas coloniales y construidas desde lógicas racistas y en la falta de representación y participación de los pueblos indígenas en la toma de decisiones educativas; en la construcción de formas alternativas de pensar la educación, sus propósitos y gobernanza. La visión que persiste está sujeta a prácticas de tutelaje que ven a las personas indígenas desprovistas de capacidades para aportar a una mejor educación, y en imaginarios y construcciones sociales de los pueblos originarios como grupos dependientes y no como sujetos de derechos. En esta línea, los pueblos indígenas se observan como beneficiarios del Estado por su condición de vulnerabilidad y no como sujetos políticos que pueden incidir con sus conocimientos en la educación del futuro.

Este tipo de miradas son las que aún pesan a la hora de implementar las formas de la educación intercultural. Todavía prevalece la idea de que las políticas sobre conocimientos y lenguas originarias solo deben implementarse en zonas de alta densidad indígena, mientras la educación del resto de la población transita por otros caminos. El impacto, por tanto, de los modelos interculturales se construye compartimentado, focalizado y reducido. El desafío debiera ser diametralmente opuesto: que los pueblos indígenas— respetando sus conocimientos y sus lenguas— también sean parte de las mejoras en educación como todo el resto de los territorios nacionales, y que las diversas sociedades que conforman las naciones, asuman formas de respeto, comprensión en diversidad y conozcan los saberes y lenguas de los pueblos indígenas. El proceso debería ser integral y no aislado.

En las condiciones actuales se tiende a comprender la educación intercultural como una acción dirigida solo a los pueblos indígenas y acotada a territorios específicos. La transversalización de la educación intercultural para todas y todos solo ha tenido eco en algunos Estados y sociedades. Es necesario comprender que las políticas educativas interculturales y de incorporación de los conocimientos indígenas deben avanzar en diferentes niveles, pero sin dejar de lado el propósito de

incidencia transformadora a nivel nacional. La poderosa implementación de diferentes tipos de currículos en algunos países, que priorizan las historias locales y su vinculación con el entorno, indudablemente es un avance que permite un mejor desarrollo de los modelos educativos, pero se requiere de mayor incidencia nacional y en todos los niveles de la educación.

Ahora bien, respecto a los avances en materia de diálogo con los conocimientos de los pueblos indígenas en la educación enunciados en este segundo informe, estos han sido el resultado de un trabajo impulsado por las organizaciones indígenas, con la colaboración de entidades comprometidas con las transformaciones interculturales y con la colaboración de los propios Estados. Prosperar en esta área implica reconocer y revalorar los conocimientos indígenas. Al mismo tiempo, en términos de la implementación, el panorama general obliga a discutir y revisar los planes, presupuestos, currículos y libros de texto del sector educativo, así como la capacitación y supervisión de docentes, para que integren conceptos de educación intercultural, promuevan el respeto por la diversidad sobre la base del pluralismo y valores universales como los derechos humanos (UNESCO, 2015a, pp. 41-42; UNESCO, 2015b, p. 46). Se requiere también avanzar en la creación de instituciones interculturales de educación superior orientadas a fomentar el diálogo entre culturas, generar conocimiento y responder a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas (UNESCO, 2015a, p. 47).

Esta serie de desafíos suponen generar mejores métodos de monitoreo a través de una combinación de estadísticas de población, datos demográficos sobre lenguas, documentos de políticas educativas, encuestas e investigaciones sociolingüísticas entre otras (UNESCO, 2017a, pp. 190-192). Las acciones que se desarrollen en este sentido deben contar con la participación de los especialistas indígenas y de sus líderes y personas sabias, con el fin de lograr los reconocimientos y los aportes conjuntos al cuidado del planeta, a la comprensión de los cambios globales y al goce pleno

del progreso, la ciencia y la tecnología, sin dejar de lado la riqueza cultural y epistémica que cada uno porta.

En simultáneo, se requiere avanzar en formas de descolonización del conocimiento. Esto implica reconocer que no existe una única forma de conocimiento y que tampoco existen conocimientos inferiores o superiores. El modelo al que se aspira es aquel que valide diversas formas de conocer, pensar e interactuar con el mundo y entre las personas, y que reconozca devenires históricos plurales y experiencias colectivas e individuales amplias. En aquella multiplicidad se encuentran los conocimientos y saberes de pueblos indígenas y también los de otros colectivos humanos. Una verdadera educación inclusiva debe reflejar esta realidad.

**Una agenda en educación
para el 2030 debe sostenerse
en el convencimiento de que
la diversidad cultural
es una fuente de riqueza
y no un lastre
para los sistemas educativos.**

Esa transformación a la que se apela abrirá las puertas de cambios jurídicos en términos de derechos colectivos para los pueblos y también se inscribirá en nuevos modelos educativos que tengan a la interculturalidad como principio estructurante, que se conciban desde diálogos epistémicos, desde la pluralidad de voces y experiencias humanas y no desde posturas unilíneas y monolingües. Una agenda en educación para el 2030 debe sostenerse en el convencimiento de que la diversidad cultural es una fuente de riqueza y no un lastre para los sistemas educativos.



Pensando el futuro: Desafíos y recomendaciones

A continuación, se presenta una hoja de ruta para continuar profundizando y avanzando hacia diálogos epistémicos horizontales más concretos.

Esta hoja de ruta se basa en las reflexiones sobre diálogos de conocimientos y saberes, en los distintos acercamientos a esta temática y forman parte de las discusiones sostenidas durante el año 2017 en el informe *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina*¹ y en la reunión de expertos realizada en Cochabamba (Bolivia), organizada por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. También provienen de las mesas de trabajo de expertos y actores sociales realizadas en los diferentes países considerados en este documento. Es una hoja de ruta discutida colectivamente y que materializa recomendaciones plausibles para su implementación.

Las recomendaciones en materia de educación se enmarcan en el trabajo de la UNESCO sobre interculturalidad, desde un enfoque integral y de derechos humanos y se vinculan con los propósitos globales de la agenda Educación 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 que pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. En el marco de acción para la implementación de este objetivo, la comunidad internacional se comprometió a eliminar las disparidades en educación y a garantizar el acceso, en condiciones de igualdad, de las personas vulnerables a una educación de calidad, equitativa e inclusiva, para lo cual es “indispensable que las políticas tengan por finalidad transformar los sistemas

educativos, de tal forma que puedan responder más adecuadamente a la diversidad y las necesidades de todas las personas” (UNESCO, 2015b, p. 44). Éste es el espíritu que guía las siguientes recomendaciones.

Los resultados se exponen en cuatro líneas de acción agrupadas según las discusiones sostenidas en los países considerados en este estudio: Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú. Las temáticas que se desprenden apuntan a esclarecer lo que falta por hacer y hacia dónde dirigir los esfuerzos gubernamentales y de otros actores sociales.

1. Avanzar hacia el reconocimiento de los conocimientos indígenas: Políticas de investigación, profundización y fomento

Discusión regional

La opinión general en los países que abarcó este estudio es que los conocimientos de pueblos indígenas aún son tratados desde una perspectiva folclorizada y museográfica. Se piensa en los conocimientos indígenas como materias ancladas en el pasado y, por consiguiente, poco prácticas y útiles para el presente, lo que está en línea con las estructuras sociales y de dominación que siguen vigentes. Por tanto, los desafíos se vinculan al reposicionamiento de los conocimientos de los pueblos indígenas y su valoración y proyección por parte de las sociedades y los Estados.

Los conocimientos indígenas deben expandirse a diversas áreas, interpelando y valorando sus aportes en ámbitos como la lingüística, la medicina, la alimentación, la agricultura y la ganadería, la relación con los recursos naturales en general, las formas de

¹ Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina*, disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247754>.

organización social y comunitaria, la arquitectura y las formas de construcción y habitabilidad, entre muchas otras. Es necesario transformar los procesos de menoscabo, inferiorización e invisibilización que se yerguen sobre los conocimientos indígenas. El desafío es dejar atrás el prejuicio y la discriminación y mostrar la pluralidad y densidad que caracteriza a los pueblos originarios, y a sus formas de concebir el conocer y el saber.

Este diagnóstico surge también desde una perspectiva crítica de las políticas sobre educación intercultural bilingüe implementadas hasta ahora en la región. En especial, hace alusión a que los conocimientos indígenas no pueden ser confinados a la enseñanza de la lengua o a la alfabetización en lenguas indígenas. Esto, aunque representa un avance, no asegura su difusión y puede resultar en políticas de fácil manipulación por parte de grupos de interés, con lo que se corre el riesgo de perder el sentido de su impulso original. Muchos pueblos indígenas conciben la educación y el conocimiento de manera integral, articulando diversas áreas del saber, por tanto, someterlos a la parcelación establecida por la educación institucionalizada es experimentado como un retroceso.

De las recomendaciones que se desprenden de este diagnóstico, es posible mencionar la coincidencia de avanzar en políticas de investigación y documentación de los conocimientos indígenas. Esta necesidad también fue expresada transversalmente en la reunión de expertos en interculturalidad realizada en Santiago de Chile en abril de 2017. La promoción de políticas de investigación permitirá una mayor profundización en ciertas temáticas para producir diálogos epistémicos más consolidados y no exclusivamente políticas paliativas. Estas investigaciones —que deben ser realizadas desde metodologías comunitarias propias de los pueblos y desde sus lenguas— son hoy un terreno poco explorado institucionalmente y, por lo tanto, uno de los grandes retos.

En el mismo sentido, desde Bolivia se ha sostenido que el camino principal es la construcción de un diálogo de saberes. En la constitución de la UNESCO, los Estados miembros fundadores se comprometieron a desarrollar “las relaciones entre sus pueblos, a fin de que éstos se comprendan mejor entre sí y adquieran un conocimiento más preciso y verdadero de sus respectivas vidas”. La investigación debe cimentarse en torno a relaciones horizontales entre investigadoras e investigadores y pueblos indígenas, con perspectivas democráticas y con ánimos de contribución mutua.

Quienes desde sus trabajos y experiencias han aportado a este informe tienen la convicción de que los saberes indígenas pueden irradiar a otros grupos y contribuir a mejoras en las relaciones con el entorno social y natural. Noción como *Buen Vivir* o *Vivir Bien* pueden inscribir nuevos paradigmas en los procesos de desarrollo de los países. *Sumak Kawsay* (quechua), *Küme Mongen* (mapuzungun), *Utz K’aslemal* (maya) apelan a nuevas éticas y formas de vida con el entorno natural, a la consolidación de valores para una nueva humanidad. Se trata de transformaciones que se enmarcan en los modelos de desarrollo que hoy se discuten en la UNESCO.

Recomendaciones

Para avanzar en un diálogo permanente con los conocimientos indígenas en educación es necesario:

- Reconocer los conocimientos indígenas desde una perspectiva de justicia, de derechos colectivos y de complementariedad en sociedades pluriculturales e interculturales.
- Promover la incorporación de los conocimientos indígenas —respetando la cosmovisión de los pueblos y naciones indígenas— en diversos ámbitos, valorando sus aportes en campos como la lingüística, la medicina y la salud, la alimentación, la agricultura y ganadería, la relación con los recursos naturales en general, las formas de organización social y comunitaria, la arquitectura y las formas de construcción y habitabilidad, entre otras.
- Promover y financiar instituciones y políticas de investigación, documentación y profundización de los conocimientos indígenas a través de metodologías y prácticas comunitarias propias de los pueblos y desde sus lenguas.
- Promover y financiar la generación e implementación de marcos legales para la protección de los saberes ancestrales y conocimientos indígenas. Es decir, que el reconocimiento de los conocimientos indígenas cuente con respaldo constitucional y leyes específicas de protección.
- Promover y financiar editoriales indígenas dedicadas a la publicación autónoma de títulos y autorías indígenas y a la difusión de los conocimientos indígenas.
- Fomentar la participación en redes regionales de articulación para avanzar hacia el diálogo con los

conocimientos indígenas y un mayor grado de incidencia en educación. Financiar encuentros para dar cuenta de avances y retrocesos en la materia.

- Fomentar e involucrar la participación y rol activo de las universidades, organizaciones de la sociedad civil, en la investigación sobre conocimientos indígenas.

2. Profundización de la educación intercultural, transformación curricular y formación docente

Discusión regional

Otra de las discusiones transversales apunta a la profundización de la educación intercultural en cada uno de los países. El diagnóstico colectivo refleja que los avances en materia de educación intercultural resultan insuficientes. Aún son pocos los recursos destinados para la implementación de políticas y programas, y todavía se concibe la educación intercultural como un ámbito aislado de la enseñanza, con poca interrelación con el resto del currículo educativo. Diferentes voces coinciden en la necesidad de avanzar y consolidar cualitativa y cuantitativamente la implementación de la interculturalidad, aumentar la cantidad de recursos y desarrollar una gestión pública más eficiente y menos burocrática. Uno de los desafíos más importantes hacia el año 2030 es que las políticas de incorporación de conocimientos indígenas adquieran centralidad en los modelos educativos y que éstos se definan heterogéneos y diversos. Las ideas para avanzar en este objetivo abarcan distintos ámbitos interrelacionados.

Lo que podría llamarse *profundización de la educación intercultural* debe expresarse en nuevos modelos educativos que avancen simultáneamente en diferentes niveles. Por un lado, que aseguren una educación con pertinencia según pueblos y territorios, es decir, continúen fomentando grados de especificidad de acuerdo a las realidades de los pueblos indígenas. Y, por otro lado, que promuevan la extensión de modelos educativos interculturales desde la educación inicial hasta la educación superior. También es necesario construir modelos educativos que fomenten el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística a nivel país como elemento transversal, es decir, interculturalizar todos los modelos educativos en y desde las comunidades, desde las formas y prácticas de aprendizaje sociocomunitario y no formales. La construcción del ideario de *interculturalidad para todos y todas* debe irradiar la educación hacia el 2030, articulándose con las transformaciones necesarias y

la convicción de que el mundo actual es heterogéneo y multicultural, y que existen dinámicas comunitarias y familiares de las que pueden y deben nutrirse los sistemas formales de educación.

El diagnóstico regional revela la necesidad de proyectar una *revolución curricular* que genere impacto en las estructuras estatales, con diseños que abarquen la inclusión de la diversidad a nivel país y que sean, paralelamente, pertinentes según pueblos, territorios y lenguas indígenas (currículos regionalizados). Esto incluye mejorar la producción de materiales didácticos desarrollados en castellano y lenguas originarias, descolonizar los contenidos e incluir a los pueblos indígenas como actores relevantes en cada uno de los países, como colectividades con historias y conocimientos propios que pueden estar presentes en las diferentes áreas del saber.

En el taller de personas expertas realizado en Chile durante 2017 se propuso como hoja de ruta la profundización de los currículos regionalizados y, al mismo tiempo, su elaboración a través del incentivo a la *participación social*. En la Segunda Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe “Transformar la educación: Una respuesta conjunta de América Latina y el Caribe para lograr el ODS4-E2030” (2018), se reafirmó que los cambios curriculares no pueden ser implementados sin procesos participativos: requieren el respaldo de las diversas comunidades educativas y también de las organizaciones indígenas. El fomento de una perspectiva comunitaria para construir educación va en línea con los avances de derechos colectivos de pueblos indígenas y con la legislación internacional. Al mismo tiempo, se requiere avanzar hacia la descolonización de los diseños curriculares monoculturales y monolingües, apostando por una valoración de la diversidad de conocimientos y el plurilingüismo que repercuta efectivamente en el aula, que es donde se producen las transformaciones.

Existe consenso en que para consolidar el proceso de interculturalización de la educación y de transformación curricular, es necesario impulsar *un proceso de formación docente financiado y constante*. Esto, no solo en atención de las necesidades de profesoras y profesores indígenas, sino a las del cuerpo docente general, que en gran medida desconoce los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas. Para ello se deben aumentar los recursos y los procesos de formación docente que tienen componentes de políticas de inclusión de conocimientos indígenas y de atención a la diversidad. La educación y el profesorado juegan un papel

fundamental en la promoción de los conocimientos y prácticas culturales de los pueblos originarios y en detener la reproducción de la desigualdad y la subrepresentación de los pueblos en la educación.

En términos del profesorado indígena, se ha planteado que la formación para maestras y maestros indígenas debe ser pertinente en los aspectos técnicos y curriculares, y que debe poner en valor la importancia de sus conocimientos y el uso de sus lenguas. Algunos países como Ecuador y Chile ponen énfasis en la necesidad de apoyar de forma más eficiente a los profesores indígenas, en términos contractuales y en materia de herramientas pedagógicas.

Para avanzar en estos desafíos existe la convicción que es necesario contar con instituciones sólidas de educación y educación intercultural, con un financiamiento y fuerza de trabajo adecuados, que aseguren una mejor calidad en términos de relevancia y pertinencia. Además, estas instituciones deben articularse en redes internacionales para compartir experiencias, vigilar y proponer cambios y políticas públicas a nivel regional.

Recomendaciones

Avanzar hacia el diálogo con los conocimientos indígenas requiere que la interculturalidad sea un pilar fundamental en las políticas educativas de los Estados. Para ello se necesita:

- Asegurar la participación vinculante y protagónica de los pueblos indígenas, sus comunidades y organizaciones en la definición de políticas e implementación de la educación intercultural bilingüe, así como en la revaloración de sus conocimientos.
- Promover y financiar el desarrollo de la educación intercultural a nivel país bajo un modelo de interculturalidad para todos y todas (no solo para los pueblos indígenas), desde la educación inicial hasta la educación universitaria, desde una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida.
- Promover, financiar y desarrollar la educación intercultural bilingüe respetando los derechos lingüísticos de los pueblos e incentivando el aprendizaje desde las lenguas indígenas.
- Promover, financiar y respetar el desarrollo de la educación intracultural con base en el derecho a la

autodeterminación de los pueblos y sus decisiones en el campo educativo.

- Propiciar instituciones sólidas, con autonomía, con financiamiento permanente e irrevocable que velen por el desarrollo de la educación intercultural en los países en todos sus niveles y especificaciones. En ese sentido, es necesario propiciar una gestión pública intercultural eficiente que dé cuenta del avance de los programas y de la transformación de los sistemas educativos en clave de interculturalidad.
- Avanzar en el área de formación docente, reconociendo a maestras y maestros como sujetos centrales en la implementación de la educación intercultural bilingüe, asegurar procesos de formación pertinentes, certificar su trabajo y dignificar sus salarios.
- Promover el desarrollo de currículos autónomos, regionalizados y descolonizados con miras a profundizar el desarrollo de la educación intercultural y la incidencia real y efectiva de los conocimientos indígenas en diálogos con otros saberes.
- Financiar la publicación y el acceso de material didáctico de calidad en diversas lenguas indígenas y en castellano que fomenten la diversidad cultural y el diálogo con los conocimientos indígenas.

3. Equidad de género e inclusión de conocimientos

Discusión regional

Los investigadores de los países considerados en este estudio destacan la necesidad de implementar políticas de conocimientos indígenas con perspectiva de género.

La situación de las mujeres indígenas que son víctimas del maltrato racial y de la desigualdad de género requiere un análisis específico. Existe acuerdo en que las condiciones de pobreza y desigualdad en las que se encuentran las comunidades indígenas inciden en el acceso, continuidad y desempeño en la educación de las niñas y mujeres pertenecientes a pueblos indígenas. Esto es perjudicial en tanto son sus mismos grupos de pertenencia quienes también las oprimen escudándose en explicaciones culturales.

Esto supone un reto permanente de promoción de la igualdad de género y de transformación de todo tipo de escenario perjudicial para las mujeres a nivel intra e intercultural. Existen experiencias exitosas que pueden

servir como referentes. Una de ellas es lo realizado por las comunidades zapatistas en la revaloración de los roles de mujeres en cargos de dirección y políticos. Incluso a nivel de conocimiento, las iniciativas de mujeres deben ser valoradas en cuanto abarcan saberes que hoy están en procesos de revitalización. En Perú, la experiencia pionera del Centro de Cultura Indígena Chirapaq con los talleres de telares en la zona andina revela los buenos resultados de estas prácticas y los efectos positivos en términos de transmisión de la lengua, la iconografía y cosmovisión. En Chile, el trabajo de colectivos de tejedoras mapuches ha significado una recomposición de saberes textiles que hoy se difunden con gran éxito. También en Bolivia destacan los esfuerzos de organizaciones indígenas y de organismos estatales para enfrentar la violencia contra las mujeres desde el concepto de despatriarcalización.

Estas transformaciones se deben realizar, por un lado, promoviendo y rescatando los saberes de mujeres en diversos ámbitos de la vida de los pueblos y, por otro, propiciando medidas que bajo ningún pretexto profundicen ni permitan la violencia de género, en concordancia con los planteamientos de las Naciones Unidas sobre erradicación de toda forma de violencia hacia la mujer y en línea con el objetivo 5 de la Agenda de Desarrollo Sostenible.

Recomendaciones

Para avanzar en equidad de género y diálogo con los conocimientos indígenas es necesario:

- Fomentar y financiar el debate e investigación, desde la cosmovisión de los pueblos y mujeres indígenas, sobre la situación de desigualdad de género, incluyendo la desventaja acumulada y temas de diversidad sexual.
- Garantizar mecanismos institucionales de reconocimiento, certificación, derechos de autoría y propiedad intelectual para los saberes y conocimientos desarrollados por mujeres indígenas.
- Promover y asegurar justicia en el acceso a la educación de calidad en todos los niveles para mujeres indígenas y mecanismos para asegurar sus trayectorias educativas.
- Promover la participación de mujeres indígenas en cargos de jefatura y decisión política en la gestión pública intercultural.

- Garantizar mecanismos contra cualquier tipo de discriminación y violencia hacia las niñas y mujeres indígenas, en concordancia con los planteamientos de las Naciones Unidas sobre erradicación de toda forma de violencia hacia la mujer y en línea con el objetivo 5 de la Agenda de Desarrollo Sostenible.

4. Políticas de revitalización y fomento de las lenguas indígenas

Discusión regional

El escenario de las lenguas indígenas en América Latina es disímil. Algunas lenguas cuentan con millones de hablantes y otras han desaparecido o se encuentran en peligro producto de los procesos históricos y presentes de colonización que caracterizan a los Estados del continente. En ese sentido, existe un diagnóstico común de continuar desarrollando políticas de rescate, investigación, revitalización y difusión de las lenguas de los pueblos como parte del patrimonio inmaterial de este territorio, y como un puente de comprensión y comunicación para la convivencia pacífica entre los pueblos.

Las lenguas han sido definidas por diferentes actores como una puerta de acceso para los conocimientos indígenas y su construcción de pensamientos. En las diferentes mesas de trabajo realizadas en Santiago y Cochabamba se declaró la importancia de la lengua como gran pilar del conocimiento indígena. En los talleres realizados en ambos países se argumentó que las categorías del conocimiento y los valores humanos se expresan en las lenguas indígenas y, a partir de ellas, se construye todo el entorno social, cultural y espiritual. Por tanto, pensar en un diálogo epistémico requiere asumir el rol primordial de la lengua en términos de políticas de inclusión de conocimientos indígenas.

La complejidad de este desafío requiere investigación, sistematización y reflexión pedagógica, que hoy no se encuentra lo suficientemente desarrollada ni financiada. Los programas de educación intercultural se acompañan de escasos estudios y, en ausencia de estos o en su deslegitimación, se reproduce la hegemonía del pensamiento occidental. Hay una urgente necesidad de crear, fortalecer y financiar instituciones dedicadas a la investigación y promoción de las lenguas indígenas. Si bien en algunos de los países existen este tipo de organismos, se requiere mayor soporte y vinculación con instituciones, organizaciones y comunidades indígenas.

Otros de los grandes retos para el futuro es elevar el lugar que ocupan las lenguas indígenas en los diferentes países. La predominancia del castellano —o incluso del inglés— en términos de relaciones de poder, socava la apreciación y valoración de las lenguas originarias. Para revertir esta situación es necesario extender el alcance del plurilingüismo a nivel nacional y salir del enclaustramiento que muchas veces caracteriza a la educación intercultural bilingüe cuando se implementa únicamente en zonas de alta densidad de población indígena. El aprendizaje de lenguas originarias debe irradiar los territorios nacionales y el sistema educativo, sin perder lo alcanzado y realizado en zonas específicas de alta densidad indígena. Se trata de políticas múltiples y diversificadas territorialmente para avanzar en la revitalización lingüística.

Por otro lado, se requieren avanzar jurídicamente en políticas de uso y difusión de las lenguas indígenas, y en políticas de protección y revitalización a través de ambientes letrados y medios de comunicación de masas. Este es un proceso fundamental para sobreponerse a la discriminación y subrepresentación. Lo mismo se necesita en toda la institucionalidad estatal y en el acceso a los servicios públicos. Este tipo de intervenciones establecerá paulatinamente grados de reparación con las lenguas y los conocimientos indígenas y, también, procesos de valoración por parte de diferentes actores sociales.

Recomendaciones

Fortalecer el compromiso de los Estados con la promoción de políticas de revitalización y fomento de las lenguas indígenas, implica:

- Crear y robustecer instituciones nuevas y existentes dedicadas a la investigación, promoción y práctica de las lenguas indígenas. Es decir, asegurar la existencia, a nivel nacional, de este tipo de instituciones dedicadas específicamente a la revitalización de las lenguas indígenas.
- Crear leyes que protejan los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en cada uno de los países de la región.
- Implementar políticas lingüísticas que velen por la participación comunitaria de los pueblos indígenas en los niveles de representación que ellos estimen convenientes.
- Implementar políticas lingüísticas que permitan monitorear los avances en procesos de enseñanza y formación docente en lenguas indígenas.
- Garantizar, por medio de leyes, el uso de las lenguas indígenas como un derecho en todas las instituciones y servicios públicos y privados.
- Avanzar jurídicamente en políticas de difusión y valoración de las lenguas indígenas y del plurilingüismo en los medios de comunicación de masas, mediante difusión protegida en lenguas originarias.
- Comprometer y financiar campañas de difusión y sensibilización en el marco del año internacional de las lenguas indígenas 2019, así como actividades específicas de conmemoración y fomento.
- Promover la generación y financiamiento de materiales y libros en lenguas indígenas.
- Promover y apoyar el surgimiento de editoriales de organizaciones y comunidades indígenas que publiquen en lenguas indígenas.
- Financiar redes y reuniones para desarrollar en conjunto con organizaciones indígenas de América Latina, un marco común latinoamericano de referencia para la enseñanza de lenguas indígenas, atendiendo a las realidades locales y recogiendo los trabajos realizados hasta el momento en cada uno de los países. Esta iniciativa de revitalización, así como otras sugeridas, deben atender a la situación de riesgo en que se encuentran las diferentes lenguas de Abya Yala y propiciar a su vez medidas específicas.

Referencias

- Asamblea Legislativa Plurinacional. Estado Plurinacional de Bolivia, 2012. *Ley General de Derechos y Políticas Lingüísticas. Ley 269*. Disponible en <https://on.unesco.org/2VzPuRI>.
- Bonfil, G. 1981. *Utopía y revolución: El pensamiento político de los indios en América Latina*. México, Nueva Imagen.
- Briones, C. 2013. Conocimientos sociales, conocimientos académicos Asimetrías, colaboraciones, autonomías. Disponible en <https://on.unesco.org/2UmVeNY>.
- Cerda, A. 2011. *Imaginando Zapatismo. Multiculturalidad y autonomía indígena en Chiapas desde un Municipio Autónomo*. México D.F., Univerisad Autónoma Metropolitana.
- Congreso de la República de Guatemala. 1991. *La Ley de Academia de las Lenguas Mayas de Guatemala y su reglamento*. Guatemala, Editorial Rukemik Na'oji.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. 2017. *Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2016*. México, Coneval.
- Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. 2004. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México D.F., SEP y CDI.
- De Sousa Santos, B. 2009. *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Clacso.
- Del Popolo, F. 2017. *Los pueblos indígenas en América (Abya Yala). Desafíos para la igualdad en la diversidad*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal).
- Díaz Polanco, H. 2006. *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México, Siglo XXI.
- Fernández, W. 2010. *Las cifras de las nacionalidades y pueblos indígenas: Una mirada al Censo de Población y Vivienda*. Quito, Codenpe.
- Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de Naciones Unidas. 2017. *Los pueblos indígenas y la Agenda 2030*. Disponible en <https://on.unesco.org/2HfA6Wi>.
- Fraser, N. 2000. ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era 'postsocialista'. *New Left Review en Español*, N° 0, pp. 23-66.
- González Casanova, P. 2009. Colonialismo interno. En *De la sociología del poder a la sociología de la explotación. Pensar América Latina en el siglo XXI*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores y Clacso, pp. 129-156.
- Hale, C. 2007. ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de la identidad en Guatemala. *Cuaderno de Futuro* N° 23, pp. 287-346.
- Hall, S. 2010. Conclusion: The multi-cultural question. En *Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Enviñ Editores, Instituto de Estudios Peruanos, Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar.
- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) y Unicef. 2018. *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente*. México, INEE y Unicef.
- Instituto Nacional de Estadísticas de Guatemala. 2013. *Caracterización estadística República de Guatemala 2012*. Disponible en <https://on.unesco.org/2NHMwaJ>.
- Instituto Nacional de Estadísticas e Informática de Perú. 2007. *XI Censo Nacional de Población y VI de Vivienda*. Disponible en www.inei.gob.pe

- . 2008. *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda. Perfil Sociodemográfico del Perú*. Disponible en <https://on.unesco.org/2H0wPLi>.
- . 2009. *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza*. Perú, INEI.
- Instituto Nacional de Estadísticas del Estado Plurinacional de Bolivia. 2015. *Instituto Nacional de Estadísticas. Censo de Población y Vivienda 2012: Características de la Población*. La Paz, Estado Plurinacional de Bolivia.
- . 2016. *Pobreza en Bolivia disminuyó en 21 puntos porcentuales*. Disponible en <https://on.unesco.org/2EKGqDq>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. 2017. *Encuesta de Empleo, Desempleo y Subempleo*. Quito, INEC.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México. 2014. *Clasificación de Lenguas Indígenas 2010*. México D.F., INEGI.
- . 2015. *Encuesta Intercensal 2015*. México, INEGI.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas de México. 2008. *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones*. Disponible en <https://on.unesco.org/2UsIGFS>.
- Kincheloe, J. y Steinberg, S. 1999. *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona, Octaedro.
- Kymlicka, W. 1996. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona, Paidós.
- Loncón, E., Castillo, S. y Soto, J. 2016. *Consultoría que oriente el proceso de definición del concepto de interculturalidad para el sistema educativo*. Santiago de Chile, Mineduc y Unicef.
- López, L. E. 2009. *Interculturalidad, educación y política en América Latina: Perspectivas desde el sur, pistas para una educación comprometida y dialogal*. La Paz, FUNPROEIB y Plural Editores.
- Mariman, P. 2006. Los mapuche antes de la conquista militar chileno-argentina. En *¡...Escucha winka...! Cuatro ensayos de historia nacional mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago, Lom, pp. 53-127.
- Mignolo, W. 2010. *Desobediencia epistémica, retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.
- Ministerio de Cultura de Perú. 2015. *Línea de base de brechas sociales por origen étnico en el Perú*. Lima: Ministerio de Cultura. Disponible en <https://on.unesco.org/2J64JjJ>.
- . *Base de datos basada en el último censo realizado en el 2007 y el II Censo de Comunidades Indígenas*.
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile. 2017. *Encuesta Casen 2015. Pueblos indígenas. Síntesis de resultados*. Disponible en <https://on.unesco.org/2tQB3wc>.
- Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de Bolivia. 2016. *Presupuesto 2017 prioriza salud y educación*. Disponible en <https://on.unesco.org/2TBzvVH>.
- Ministerio de Educación de Chile, 2017. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*, Santiago: Mineduc.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito, Editogra.
- Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Gobierno de Guatemala. 2016. *Perfil de salud de los pueblos indígenas de Guatemala*. Guatemala, Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social.
- Mosonyi, E. y González, O. 1975. Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro (Territorio Federal Amazonas), Venezuela. *Lingüística e Indigenismo Moderno de América*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314.
- Moya, R. 2009. La interculturalidad para todos. *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, Plural Editores, pp. 21-56.
- Nahuelpan, H., 2012. Formación colonial del Estado y desposesión en Ngulu Mapu. *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el País Mapuche*. Temuco, Comunidad de Historia Mapuche, pp. 123-156.
- PNUD. 2008. *Informe de Desarrollo Humano*. Guatemala: PNUD.
- . 2013. *Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Sistematización de Prácticas Paradigmáticas de la Educación Indígena en México. Prácticas con equidad*. Mexico, PNUD, SEP, DGEI.

- Portugal, P. y Macusaya, C. 2016. *El indianismo katarista. Una mirada crítica*. La Paz, Fundación Friedrich Ebert.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2017. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile
- Quijano, A. 1991. Colonialidad y modernidad/ racionalidad. *Perú Indígena*, Vol. 13, N° 29, pp. 11-20.
- Reinaga, F. 2010. *La revolución india*. La Paz: Ediciones PIB.
- Restrepo, E., 2008. Cuestiones de método: Eventualización y problematización en Foucault. *Tabula Rasa*, N° 8, pp. 111-132.
- Ribeiro, D. 1992. *Las Américas y la Civilización. Procesos de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. La Habana, Casa de las Américas.
- Riedemann, A., 2008. La educación intercultural bilingüe en Chile: Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, N° 25, pp. 169-193.
- Rivera Cusicanqui, S., 1993. La raíz, colonizadores y colonizado. *Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz, CIPCA-Arawiyiri.
- Rojas, A., 2011. *Interculturalidad: El problema de las relaciones entre culturas*. Colombia. Tesis para optar al título de Magíster en Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Javeriana.
- Sarango, L. 2008. La experiencia de la Universidad Intercultural de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Hacia un Nuevo Paradigma de Educación Superior. *Yachaykuna | Saberes*, N° 9, pp. 38-41.
- Secretaría de Educación Pública de México. 2013. *Plan Sectorial de Educación 2013-2018*. México D.F., SEP.
- Secretaría de Educación Pública de México. 2017. *Quinto Informe de Labores*. Disponible en <https://on.unesco.org/2HdN6M9>.
- Sichra, I., 2009. ¿Soñar con una escuela coherente con la interculturalidad en Bolivia? *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. La Paz, FUNPROEIB, pp. 95-127.
- Stavenhagen, R. 1968. Clases, colonialismo y aculturación. Ensayo sobre un sistema de relaciones interétnicas en Mesoamérica. *Cuadernos del Seminario de Integración Social Guatemalteca*, N° 19, pp. 7-63.
- Ticona, E. 2010. *Saberes, conocimientos y prácticas anticoloniales del pueblo aymara-quechua en Bolivia*. La Paz, Plural Editores.
- Trapnell, L. 1996. Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía. *Educación e interculturalidad en Los Andes y la Amazonía*. Cuzco, Centro Bartolomé de las Casas.
- Tubino, F., 2004. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la Identidad*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, pp. 151-165.
- UNESCO, 2001. *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. París: UNESCO.
- . 2003. *Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO Salvaguardia de las Lenguas en Peligro*. París: UNESCO.
- . 2015a. *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- . 2015b. *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París, UNESCO.
- . 2015c. *Estrategia de Educación de la UNESCO 2014-2021*. Disponible en <https://on.unesco.org/2H0zi8r>.
- . 2016. *La educación al servicio de los pueblos y el planeta. Creación de futuros sostenibles para todos*. París, UNESCO.
- . 2017a. *UNESCO. Rendir cuentas en el ámbito de la Educación: Cumplir nuestros compromisos*. París, UNESCO.
- . 2017b. *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. Santiago, UNESCO.
- Unidad de Análisis de Políticas Sociales y Económicas de Bolivia. 2016. *La política social en Bolivia*. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia.
- Unidad de Inclusión y Participación Ciudadana del Ministerio de Educación de Chile, y Unesco Santiago. 2016. *Resumen Ejecutivo Encuesta Sociolingüística Rapa Nui*. Disponible en <https://on.unesco.org/2EB02sB>.

Vargas, P. 2014. Educación superior intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Polis. Revista Latinoamericana*, Vol. 13, Nº 38, pp. 269-300.

Varios autores, 1995. *Guatemala. Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas*. Disponible en <https://on.unesco.org/2VEXHUr>.

Viveiros de Castro, E. 2010. *Metafísicas caníbales. Líneas de antropología postestructural*. Madrid, Katz.

Walsh, C., 2007. Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX(Núm.48), pp. 25-35.

Walsh, C., 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Disponible en <https://on.unesco.org/2SIqMMD>

Zoido, P. 2008. El gasto público en educación ¿Da resultado? *Percepciones*, Nº 80, pp. 599-600.



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

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

Conocimientos indígenas

y políticas educativas en América Latina

Recientemente la comunidad internacional declaró su compromiso de garantizar que todos los seres humanos logren su potencial de dignidad e igualdad y en un entorno saludable, de acuerdo con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los 17 objetivos para transformar nuestro mundo. En educación, esto implica avanzar en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 - Educación 2030 para asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas.

En el caso de los pueblos indígenas, significa además avanzar hacia una justicia cognitiva y epistémica por medio de la redistribución de oportunidades de aprendizaje, el reconocimiento de la cultura y las lenguas, y la generación de políticas públicas que incorporen el conocimiento indígena en sus planes y programas.

Este informe presenta los resultados de una investigación realizada en seis países latinoamericanos sobre la incorporación de conocimientos de pueblos indígenas en políticas educativas. También, entrega antecedentes sobre la situación de los pueblos indígenas en la región a partir de indicadores sociales y económicos reportados a través de diferentes fuentes oficiales, con especial foco en Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, México y Perú, territorios donde se desarrolló la presente investigación.



Objetivos de
Desarrollo
Sostenible