



Intercambio

Órgano de difusión de la Red de Investigación de la RED-SEPA

www.revistaintercambio.org

La descolonización educativa de los pueblos originarios



Foto: "Transmitiendo nuestros saberes, tejido chavira". Pablo Soto

Contenido

Presentación

Construcción, cambio curricular y descolonización en el proceso educativo del pueblo indígena Nasa, Norte del Cauca, Colombia.

Jeann Nilton Campo Ángel (Colombia)

Un nuevo camino que necesitamos recorrer.

Colectivo pedagógico Totlahtol Yoltok (México)

Lenguas vivas tejen la interculturalidad desde los espacios territoriales: contexto ecuatoriano.

Bertha Emma Aguinda; Víctor Aurelio Llangarí (Ecuador)

Repensando el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en contextos de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua Kichwa.

Luis Fernando Cevallos Landi (Ecuador)

Foro abierto

De la muerte a la vida. Descolonización de nuestras comunidades.

Sisa Pacari Bacacela; José María Vacacela (Ecuador)

Perú: los indígenas amazónicos desde hace 28 años hablamos sin intermediarios.

Manuel Ysuiza (Perú)

Crónicas de una lengua que se construye en comunidad.

Fernando Ramírez (México)

Reseña

Educación Pública, Neoliberalismo y Docentes: Nueva York, Toronto y Ciudad de México .

escrito por Paul Bocking. Dr. Larry Kuehn



Intercambio

Comité editorial

María Trejos (Costa Rica),
mariatrejosmontero@gmail.com

María de la Luz Arriaga (México),
mariluz@unam.mx

Edgar Isch López (Ecuador),
edgarisch@yahoo.com

Larry Kuehn (Canadá),
lkuehn@bctf.ca

Miguel Duhalde (Argentina),
miguelduhalde@arnet.com.ar

Director editorial: Steve Stewart
sstewart@red-sepa.net

Editora: María de Jesús Ramos
inforedsepa@resist.ca

Diseño y formación: Tomás Licea

Traducción: Carmen Barrios, Flor Montero, Erika Fuchs, Carl Rosenberg, Carlos Cario.

También puede consultar el número actual en el sitio oficial de la revista.

www.revistaintercambio.org

Para conocer sobre la Red SEPA consulte:
www.idea-network.ca

Síguenos en el Facebook:

Idea Network- Red SEPA

Agradecemos a:

- La Red de Educadores Indígenas de la Red SEPA, por su trabajo en la coordinación de este número.
- La Federación de Maestros de la Columbia Británica (BCTF) el apoyo otorgado para la publicación y continuidad de Revista Intercambio.

Intercambio es una publicación de la Red Social para la Educación Pública en América [Red SEPA], una alianza continental de organizaciones sindicales y populares que luchan para defender y fortalecer la educación pública.

PRESENTACIÓN

La descolonización educativa de los pueblos originarios

Nuestros pueblos viven hoy momentos complejos que han puesto al límite nuestras condiciones de existencia, profundizando las desigualdades que ya existían. En la educación pública, el confinamiento obligó a la mayoría de los países, a dar atención en las modalidades a distancia y/o en línea; lo cual produjo una gran exclusión de niñas, niños, jóvenes, y una mayor precarización para las y los docentes.

Si ya, los contenidos en la educación, servían como instrumento de control de las clases dominantes, que mediante modelos educativos afines a los grandes capitales, dictaminaban el rumbo de los pueblos. Hoy, está en sus manos la forma y contenido de la misma, pues ahora no sólo deciden qué, sino también el cómo se transmiten los contenidos. Los proyectos que eran ya transgresores, ahora avanzan con la velocidad de la tecnología en la estandarización de los aprendizajes, apuntando a eliminar la cosmovisión y saberes de nuestros pueblos, principalmente los ancestrales, que han resistido a más de 500 años de colonización.

En medio de la pandemia que azota al mundo; pensar en una salida es mucho más complejo, que la aplicación de una simple vacuna

y la especulación que de ella hacen las grandes potencias. Construir una salida requiere poner en el centro nuestros derechos colectivos; repensar nuestra relación con el entorno, recuperar el sentido de pertenencia con la tierra. Es un momento que nos llama a disputar el sentido de la educación, la salud y la vida misma.

¿Continuamos en el camino que desconoce a nuestros pueblos, los violenta, los despoja de nuestros saberes, distorsiona nuestra cultura, impone formas patriarcales que denigran lo femenino y niegan la complementariedad que era concebida desde nuestros pueblos originarios? O transformamos la educación pública, cambiamos esa interpretación que se nos ha impuesto del mundo, y construimos una que nos permita transitar a sociedades más justas e igualitarias.

Los pueblos originarios en América hemos resistido y apostado a la construcción de formas alternativas, sin embargo, seguimos insertos en una educación que no está pensada desde nuestra propia realidad, es copia fiel de modelos que sostienen la creencia de que el conocimiento científico y válido es el dominante.

En este número de Intercambio, la Red de Educadores Indígenas de la Red SEPA, ha asu-

mido la tarea de reflexionar entorno a la necesaria descolonización educativa de nuestros pueblos, por ello buscaremos acercarnos a experiencias y comenzar a reflexionar sobre cómo hacernos de herramientas teóricas que nos permitan fortalecer nuestra práctica diaria e innovar en los contenidos que trabajamos día a día con nuestros estudiantes y con la comunidad, es necesario instaurar una educación descolonizadora y apostar por el curriculum alternativo que haga florecer nuevamente a nuestros pueblos originarios.

Empezamos nuestro recorrido con el artículo “Construcción, cambio curricular y descolonización en el proceso educativo del pueblo indígena Nasa, en el norte del Cauca, Colombia”, de Jeann Nilton, cuya experiencia muestra que los currículos educativos descolonizadores son una realidad, resultado de procesos y luchas comunitarias.

Posteriormente el Colectivo Totlahtol Yoltok, describe cómo proyectos que emergieron de la lucha magisterial de las y los maestros veracruzanos en México, hoy buscan abrir caminos para construir proyectos alternativos con pertenencia cultural, que pongan en el centro la participación de las comunidades y los pueblos originarios en el diseño de la educación pública que requieren.

En otro orden de ideas, encontramos un gran tema que ocupa un lugar importante cuando hablamos de la descolonización de la educación: el Fortalecimiento, rescate y revitalización de nuestras lenguas originarias, para ello el lector podrá acercarse a partir de las miradas de Emma Aguinda, Víctor Llangarí y Fernando Cevallos, quienes nos comparten la experiencia de la

enseñanza de la lengua Kichwa, y los proyectos institucionales que impulsan el aprendizaje del idioma, así como sus alcances y límites.

Un espacio que abrimos en el actual número es, Foro Abierto, sección con la cual buscamos mantener presente las discusiones de coyuntura, debates y reflexiones en torno a la educación pública, su defensa, construcción de alternativas, expresiones de solidaridad y acciones colectivas. Nuestro interés es mantener un punto de encuentro, en el que confluyan diversas expresiones, tan necesarias hoy en día, para trascender ese distanciamiento social que nos pretenden imponer, necesitamos mirar a las comunidades, mirarnos más allá de las fronteras, pensar que otras formas de vida son posibles.

Inauguran el Foro, tres interesantes reflexiones. La primera la presentan Sisa Pacari y José María Vacacela, con su artículo “De la muerte a la vida. Desescolarización de nuestras comunidades”. Continúa Manuel Ysuiza con un pronunciamiento que reivindica la fuerza de la acción colectiva “En Perú: los indígenas amazónicos desde hace 28 años hablamos sin intermediarios”. Para finalmente cerrar con “Crónicas de una lengua que se construye en comunidad”, un llamado a recuperar la lengua como parte de la comunidad. Deseamos que esta sección convoque a debate y abra más participaciones en el continente.

Finalmente, queremos cerrar con una invitación que a través de una reseña, nos hace Larry Kuehn, ante la reciente publicación del libro: Educación Pública, Neoliberalismo y Docentes: Nueva York, Toronto y Ciudad de México, de Paul Bocking de Ontario, Canadá.

Construcción, cambio curricular y descolonización en el proceso educativo del pueblo indígena Nasa, Norte del Cauca, Colombia

Jeann Nilton Campo Ángel*

Resumen

En el presente trabajo realizamos una aproximación a la experiencia de construcción curricular desarrollada por el pueblo nasa y otros pueblos indígenas localizados en el departamento del Cauca, al sur occidente de Colombia, organizados a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En tal sentido abordaremos como se ha fundamentado, las fuentes de las que se alimenta y la manera como va configurando su identidad particular, en una dinámica de cambio y control del currículo como instrumento de regulación de los procesos educativos en una tensión permanente con las políticas del Estado.

* Antropólogo. Especialista en Políticas Educativas – flacso, Argentina. Maestrante en Ciencias Sociales con Orientación en Educación – flacso, Argentina.

Contexto histórico y social

A fines de la década de los ochentas e inicios de los noventa se produjo en Colombia un pacto político entre las clases dominantes, que históricamente han conducido el Estado, y varios de los grupos insurgentes que, recurrieron a la lucha armada como instrumento para modificar el orden social establecido¹. Este pacto crea como resultado la Constitución Política de 1991, poniendo fin a la Constitución de 1886 que imponía una concepción monocultural de la nación; puesto que sólo reconocía a

1. Acuerdos de paz realizados a fines de los 80 e inicio de los 90 entre el gobierno nacional y los grupos insurgentes, conocidos también como los acuerdos de paz, que produjeron la desmovilización del Movimiento 19 de Abril (M-19); El Partido Revolucionario de los Trabajadores (prt); La guerrilla indigenista Manuel Quintín Lame (mql); Ejército Popular de Liberación (epL). Ver más ampliamente, Moreno P, Héctor (2011).



FOTO: DANIEL FELIPE CAMPO

Colombia como una república unitaria, católica y mestiza.

La participación del movimiento indígena en la Constitución de 1991 posibilitó introducir el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, logrando posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a “una educación que respete y desarrolle la identidad cultural”² de los Pueblos³, entre otros derechos.

El reconocimiento del indígena como sujeto colectivo con derechos diferenciados del resto de los sectores de la sociedad, irrumpe en el marco de un orden social marcado por un conflicto histórico de más de 500 años, en el que el indígena ha sido representado como “atrasado”, “salvaje” e “incivilizado”, entre otras categorías que lo ubican en un lugar de inferioridad social y dominación política; posición que ha sido justificada, también, desde la tradición del pensamiento ilustrado, científico moderno desde el siglo XVIII. Representación reproducida en el currículo del sistema educativo moderno, que además desconoció y excluyó conocimientos, lenguas y expresiones culturales de las comunidades y pueblos (Palamidessi, 2006).

Desde los años setentas el movimiento social indígena del departamento del Cauca, en Colombia viene impulsando la apropiación⁴, resignificación y revalo-

ración de la escuela desde lo comunitario, con el fin de transformar esta institución que históricamente ha reproducido un sistema de pensamiento hegemónico, dominante, para convertirla en un escenario a partir del cual se construye y dinamizan nuevos procesos educativos en función de la cosmovisión⁵, los planes de vida y el proyecto político como pueblos indígenas⁶.

En este orden de ideas, la escuela se entiende como una agencia de cambio cultural y de producción de identidades, que está situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de cambio radical de lo político y lo social (Silva, 1995); lo que a su vez configura una trama en la que se reconoce la función de reproducción social de la escuela, al tiempo que constituye un potencial espacio de resistencia y libre ejercicio (Hunter, 1998).

La decisión de apropiar la escuela y en general de intervenir en la dirección y el control de los procesos educativos y formativos en territorio indígena conllevó a la construcción de nuevas propuestas para los diferentes niveles de formación, que a su vez implicó la discusión sobre el currículo y la adopción de una perspectiva teórica y metodológica para su diseño.

los cuales adquiere capacidad de decisión, ejerciendo así control cultural (Bonfil, 1991).

5. Entendamos cosmovisión como el conjunto de conocimientos ancestrales, que son propiedad colectiva de un pueblo y perduran en el tiempo a través de procesos de socialización.

6. Los Pueblos Indígenas conciben que la escuela es tan sólo uno de múltiples espacios y procesos educativos que se dan en la vida social de las comunidades; la familia, el territorio, la ritualidad, el trabajo productivo, el trabajo colectivo, entre otros, son espacios que hacen parte de la educación que se entiende como un proceso social permanente. Ver de manera más amplia “*Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)*” CONTCEPI, 2012.

2. Artículo 68, Constitución Política de Colombia 1991.

3. En este ensayo utilizaremos el concepto de pueblo, destacado por Amengual que “pone énfasis en la dimensión cultural propia del pueblo, en tanto principal vínculo de unificación e integración entre todos los individuos de una realidad social diferenciada y viva...” (Calduch, 1991).

4. La *apropiación* retomamos la propuesta del antropólogo Bonfil Batalla en su “teoría sobre el control cultural”, en el sentido de aquellos elementos culturales ajenos que un grupo retoma y sobre

La dinámica de cambio curricular en los procesos de educación indígena: **de la apropiación, a la hibridación y construcción propia del currículo**

Contenidos indígenas en el currículo oficial

En la década de los setenta se empezaron a crear las primeras “escuelas comunitarias” donde los maestros eran líderes vinculados con la “recuperación de la tierra”, especialmente bilingües para que enseñaran en su propia lengua; por la vía de las “escuelas comunitarias” se introdujeron al currículo oficial contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comu-

nitarias, generando una tensión interna entre quienes consideraban importante abordar y reivindicar los valores de la cultura y aquellos que los consideraban elementos de atraso.

A pesar de que para las comunidades indígenas se promulgó el decreto 1142 de 1978 donde se señala que “el currículo debe responder a las necesidades del contexto cultural, territorial, social y político de dichas comunidades y, por lo tanto debe ser bilingüe y participativo”, y a su vez reconoce el derecho de los indígenas a darse su propia educación, el cambio a nivel curricular

se supeditó a introducir algunos contenidos, ciertas temáticas en las áreas del conocimiento establecidas por el ministerio de educación nacional. Bolaños, G. et al, en “¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una construcción propia” permite ver este fenómeno:

“Los contenidos de enseñanza en las áreas del conocimiento se estructuraron en ese momento en cinco ámbitos: Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Artes [], dejando por fuera la educación física y la educación religiosa. Sin embargo, bajo esta misma estructura, aparecían nuevas temáticas, por ejemplo, en Ciencias Naturales el primer tema era “La medicina indígena tradicional” y el último “Adecuación de tierras” (para el cultivo)” (CRIC, 2004: 175)

En este sentido se puede afirmar que el proceso de intervención que se hace desde el movimiento indígena a nivel curricular, en ese momento en que el Estado era diseñador único del currículo para todo el sistema educativo a nivel nacional, siguió la misma estructura y concepción del currículo de corte técnico racional, fundamentado en el paradigma conductista, puesto que la introducción de algunos contenidos de la cultura indígena, en algunas áreas o asignaturas, se realiza en el marco de la estructura curricular existente, diseñada a partir de la centralización y delimitación precisa de metas y objetivos educativos, que determinan la selección de contenidos, métodos, materiales instruccionales y formas de evaluación.

El currículo en el paso de la educación indígena a la etnoeducación

En la década de los ochenta se produce un giro institucional como respuesta a las demandas del movimiento indígena del país, por lo que se produce un desplazamiento de la educación indígena hacia la etnoeducación¹, planteada como política de estado a

1. La Resolución 3454 de 1984 definió la etnoeducación como: [...] un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y

través del Programa Nacional de Etnoeducación, bajo la resolución 3454 de 1987. Este programa contemplaba asesorías y acciones de “diseño curricular”, “capacitación”, “diseño y elaboración de material educativo”; y “seguimiento y evaluación”; categorías no propias de la tradición educativa de los pueblos indígenas, pero sí de las tecnologías de control de la educación oficial (Rojas y Castillo, 2005).

Es en este marco que se inicia un proceso de profesionalización masiva de maestros indígenas que más adelante entrarían a reemplazar a los profesores no indígenas; para ello el movimiento indígena realizó convenios con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la secretaría de educación del departamento del Cauca, para que a través de las “escuelas normales”, encargadas de la formación de bachilleres pedagógicos, llevaran a cabo la formación de miembros de las propias comunidades indígenas para que pudiesen desempeñarse como maestros en sus territorios.

A pesar de la introducción de cambios en los tiempos de formación (de 6 grados en 5 años a 10 etapas en 5 años), de tratar contenidos propios de la cosmovisión y de la historia social y política de los pueblos, la formación de maestros se realizó bajo los formatos tradicionales de currículo agregado en cuya base de los contenidos están las disciplinas en una relación cerrada, delimitados y aislados entre sí (Bernstein, 1988); por tanto los procesos educativos organizados a partir estructuras rígidas, fragmentadas y disciplinares, constituyeron una matriz sobre la cual los maestros indígenas basaron su accionar pedagógico, reproduciendo de esta manera el formato tradicional del currículo.

La evaluación de esta experiencia, que inició en 1988, introdujo una variante en el diseño curricular que se aplicó a la cuarta promoción (1994–1999), contemplando horizontalmente áreas diferenciadas y verticalmente componentes (ver fig.1) en una iniciativa por integrar disciplinas en áreas más amplias, cuyos contenidos no

destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico” (Artunduaga, 1996:26)

están separados sino más bien en una relación abierta e interdependiente, lo que sumado al requerimiento del diseño de un proyecto pedagógico, como requisito de trabajo de grado y como “mecanismos didácticos para trabajar la integralidad de los contenidos curriculares para los diversos niveles” (CRIC, 2004), bien puede identificarse como un primer esfuerzo en la perspectiva de producir un desprendimiento de la estructura curricular agregada para avanzar hacia una propuesta de currículo integrado (Bernstein, 1988).

Áreas Componentes	Comunicación y Lenguaje	Naturaleza comunidad y Trabajo	Socialización	Etnoeducación
Cosmovisión				
Pedagogía				
Investigación				
Etnoeducación				

FIG. 1. TOMADO DE BOLAÑOS, G, ET AL (2004)

Hibridación en la construcción del currículo para la educación en pueblos indígenas

Durante los noventa se promovieron los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC),² construidos en cada territorio o resguardo; se elaboraron materiales educativos bilingües, se impulsaron experiencias educativas a partir de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingüe (CECIB)³, se diseñan las áreas del currículo propio y se impulsa con mayor vigor la investigación y la capacitación de maestros indígenas (CEIC, 2004).

En el centro de los PEC está el debate pedagógico por la articulación de la escuela y la comunidad, donde se hace posible la cultura propia, pretendiendo desarrollar una educación que conduzca a los estudiantes a conocer

las cuestiones vitales de la comunidad, al estudio de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud para el bien común, afirmación identitaria y arraigo territorial. Esta perspectiva conduce a la elaboración y proposición de las cuatro áreas del PEC, entendidas como áreas del currículo propio, a saber: Comunicación y Lenguaje; Hombre y Sociedad; Matemáticas y Producción; Comunidad, Territorio y Naturaleza.

La configuración de estas áreas presenta una complejidad y un entramado diverso de visiones, en la medida en que en ellas convergen las disciplinas y áreas del conocimiento exigidas por el MEN, dentro del currículo oficial a nivel nacional; la pedagogía de la pregunta como estrategia para el abordaje de la problemática del contexto, la vinculación de los padres en el aprendizaje de los estudiantes y como motor de la reflexión y el conocimiento; las nociones de la construcción social o colectiva del conocimiento; y la búsqueda de la integralidad ligada a la cosmovisión y las lenguas originarias, en la pretensión de un abordaje integral de la realidad. Estas nociones se entremezclan, combinan y desarrollan de manera simultánea formando una mixtura de diversas propuestas teóricas que se corresponden con el constructivismo, la pedagogía crítica, la educación popular y la pedagogía comunitaria, lo que bien podríamos caracterizar como un proceso híbrido⁴ de organización curricular (Verna, 2011).

Mientras el movimiento indígena avanza en la construcción de los PEC, exigiendo a su vez al gobierno nacional su reconocimiento; el Estado por su parte asume una política de descentralización del currículo mediante la expedición de la Ley 115 de 1994 y el decreto 1860 de 1994, concediendo autonomía a las instituciones educativas en la construcción de sus propios planes de estudio a partir de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que deben realizarse, de manera participativa, en cada una de las instituciones educativas del país; en esta

2. Los PEC son procesos de construcción de programas de formación, proyectos curriculares y pedagógicos que se diseñan de manera colectiva y comunitaria donde participan maestros, estudiantes, y la comunidad. Ver (CRIC, 2004).

3. Los CECIB surgieron a inicios de los 90, escuelas de primaria con cierta trayectoria en la construcción del proyecto educativo comunitario y cuyos maestros fueron formados en los procesos de profesionalización. Se caracterizaron por su fortaleza en el trabajo del bilingüismo, la interculturalidad, el trabajo ambiental, productivo y un fuerte vínculo con la comunidad. Ver (CRIC, 2004:65-70).

4. Hibridar el currículo permite incluir y conectar; de ese modo, permite agrupar distintas categorías de conocimiento científico y conocimiento indígena

perspectiva el Estado, a través del MEN, se asume como regulador de la calidad de la educación mediante estrategias de evaluación⁵. El decreto 804 de 1995 plantea entre sus lineamientos que:

“la formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento”. “El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente”.⁶

En este sentido podemos afirmar que los procesos educativos forjados como parte de la política cultural de los pueblos indígenas han influido para que el Estado modifique sus políticas públicas, pero también hay que entender que la política de la “etnoeducación”, como resultado de los escenarios de negociación, más allá del reconocimiento, constituye una estrategia que, además de responder transitoriamente a las exigencias de los pueblos indígenas, permite el mantenimiento del control del cambio educativo (Moreno, 2008).

El rediseño del currículo en el marco de la construcción del PEC opera como opción política de los pueblos indígenas para hacerse al control de los procesos educativos y encausarlos en función de sus planes de vida, su proyecto político y sus necesidades formativas e identitarias; mientras tanto la etnoeducación sigue siendo una política del Estado para los pueblos indígenas, en la que se incorporan desarrollos teóricos y prácticos de la política cultural indígena a la dinámica institucional y gubernamental del Estado, como

5. “Esta década del 90 trae nuevos conceptos y enfoques, superando el concepto de plan de estudios, por una visión más amplia de curriculum; [] el de enseñanza por el de aprendizaje, el de contenidos del plan de estudios-asignaturas al de desarrollo y evaluación de aprendizajes por competencias, fundamentándose los lineamientos en un nuevo paradigma de corte constructivista... (Lago de Vergara, 2012, p. 116).

6. *Orientaciones curriculares especiales* contenidas en los Artículos 14 y 15, del capítulo 3, del Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115 de 1994, Ley general de educación de Colombia.

estrategia de cooptación, permitiendo comprender que la dinámica de cambio/control opera como un motor en las opciones políticas sobre diseño y desarrollo curricular (Moreno, 2008). Tanto el Estado como las poblaciones indígenas se afectan mutuamente en sus lógicas y sus prácticas como resultado de los escenarios de negociación, en el que se define quien será el que asuma el proyecto de educación de/para los pueblos indígenas del país (Rojas y Castillo, 2005).

Del currículo del sistema educativo oficial al “tejido de conocimiento y cultura” de la educación propia

A inicios del presente siglo la organización indígena del Cauca, mediante la movilización social, logró normas nacionales que posibilitaron la dirección de las instituciones educativas en sus componentes político, administrativo y pedagógico, en una cobertura cercana a la totalidad de las instituciones educativas existentes en sus territorios, posibilitando mayores niveles de construcción de procesos enmarcados dentro de la educación propia⁷. Los procesos de negociación desarrollados entre las organizaciones indígenas nacionales⁸ y el Estado colombiano durante la segunda mitad de la primera década del presente siglo arrojó entre sus resultados el reconocimiento gubernamental de la integralidad del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)⁹ en el año 2009.

7. **Educación propia indígena:** “Es el conjunto de saberes y prácticas que milenariamente se han transmitido de generación en generación por medio del cual se recrea y fortalece vivencial e integralmente los valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, lengua materna, formas de producción, sabiduría... La educación propia crea y recrea, transmite y refirma la identidad cultural y formas propias de organización de los pueblos indígenas, partiendo del diálogo y reciprocidad para relacionarse con la naturaleza, consigo mismo y otras sociedades para el logro de la autonomía como pueblos y sociedades plurales y equitativas...” (Extraído del documento Propuesta Integral de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca - ACIN, 2011)

8. ONIC: Organización Nacional Indígena de Colombia, AICO: Autoridades Indígenas de Colombia, CIR: Confederación Indígena Tayrona y la OPIAC: Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana.

9. El SEIP, es la política educativa construida por y para los Pueb-

Diversos cambios sobre los que se están gestando a nivel de la escuela, las prácticas pedagógicas, el currículo y los docentes; las prácticas pedagógicas pasan de estar centradas en lo individual e institucional a lo comunitario y territorial; hay una iniciativa de organizar los tiempos educativos para hacerlos acordes con los ciclos naturales, los calendarios agrícolas y las prácticas culturales, en un intento por romper los horarios; los procesos pedagógicos se configuran a partir de núcleos problematizadores¹⁰ que integran campos disciplinarios donde el conocimiento propio tiene un lugar.

En algunos territorios indígenas del Cauca se desarrollan experiencias innovadoras de participación y construcción social de discursos y prácticas políticas de educación, donde las lenguas propias¹¹ son utilizadas junto con el castellano en la comunicación política y el aprendizaje escolar y comunitario, con valores y principios que orientan el nuevo proceso educativo en tensión y en contraposición al pensamiento hegemónico que el Estado impone para la sociedad mayoritaria a través del currículo oficial; configurándose, de esta manera, un discurso pedagógico “recontextualizado”, que apropia y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden, cumpliendo una función como regulador simbólico de la consciencia; lo que es crucial como condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y fundamental en la creación de autonomía de la educación (Bernstein, 1998, p.63).

De manera directa los pueblos indígenas realizan un control político, administrativo y pedagógico a los “maestros comunitarios” en la medida en que la selección y evaluación se realiza en espacios de decisión colectiva

los Indígenas de Colombia, compuesta por tres componentes: Político Organizativo, Administrativo y Pedagógico y comprende fundamentos, principios, objetivos, criterios y orientaciones para todos los niveles de educación. Ver CONTCEPI, 2012.

10. Los núcleos problematizadores hacen parte de los núcleos del currículo... Este diseño hace parte del enfoque de currículo integrado, para ampliar este aspecto ver: Ortíz, 2006.

11. Lenguas indígenas propias que participan de este proceso son: Nasa Yuwe (Pueblo Nasa), Namtrik (Pueblo Misak), Siapedé (Pueblo Eperara Siapidara), Quichua (Pueblo Yanakuna) e Inga (Pueblo Inga).

que se traduce en decisiones sobre la permanencia, traslado o retiro definitivo de un maestro; lo que expresa una participación directa las comunidades en las decisiones y una apropiación del ejercicio de gobierno que en el pasado era competencia exclusiva del gobierno central o regional; configurándose una clara estrategia étnica de “control cultural”¹². Tal como lo plantea Moreno (2014:313) “las evaluaciones son particularmente susceptibles de utilización política desde el punto de vista del gobierno (en este caso del gobierno indígena), para el control y el cambio del currículum en los diferentes niveles de toma de decisiones”.

Todos estos desarrollos evidencian que al interior de los pueblos y organizaciones indígenas se empieza a contar con mayores niveles de autonomía en la concepción, diseño, control y desarrollo de sus propios procesos educativos en sus territorios. En este sentido empieza a cobrar fuerza la visión a partir de la cual se debe abandonar el concepto de currículo, por considerar que esta categoría tiene un origen externo, que ha sido pensada y construida desde afuera de los pueblos y con una trayectoria histórica ligada a unas intenciones políticas contrarias a la educación propia y al proyecto político como pueblos originarios.

El currículo sigue siendo pensado epistemológicamente desde afuera, en cambio el tejido de pensamiento y cultura hay que pensárselo desde adentro que es la diferencia. Desde la educación propia tenemos que mover la estructura, quitarla y pensar una nueva. Hay que entender bien la estructura del sistema educativo nacional para no repetirla”

(Entrevista Yaneth Hoyos)¹³.

12. El “control cultural” está concebido como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales”. Ver más ampliamente (Bonfil, 1991)

13. Yaneth Hoyos ha acompañado a las comunidades indígenas en los procesos de reflexión y construcción de su educación propia a lo largo de los últimos 20 años; orientadora y dinamizadora en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y en la Universidad del Cauca. (Entrevista 12-02-2015)



FOTO: DANIEL FELIPE CAMPO

De manera reciente se reivindica tejido de conocimiento y cultura ¹⁴ como expresión de un ejercicio de descolonización epistemológica, a partir de la cual debe asumirse la construcción propia de los procesos educativos y formativos que requieren los pueblos indígenas en correspondencia con sus aspiraciones, problemáticas, contextos, necesidades y apuestas políticas.

“Los mayores plantean que lo que se quería era un tejido de vida, porque lo que se quería era aprender para la vida, para vivir bien; y en la relación de diálogo en castellano surge entonces un tejido de conocimiento y cultura. Tejido de conocimiento y cultura porque no es cualquier conocimiento, sino un conocimiento muy ligado a la cultura, donde van a estar los distintos conocimientos de las distintas culturas, de la cultura propia, que es un proceso para tejerlo, para integrarlo”.

(Entrevista Yaneth Hoyos)

El tejido de conocimiento y cultura plantea la necesidad de generar rupturas con la cultura escolar tradicional porque implica transformar los espacios, tiempos, prácticas, metodologías, materiales, así como el rol de los docentes; la escuela está llamada a dejar de ser un espacio de la respuesta para estar centrada en la

14. La concepción “tejido de conocimiento y cultura” también se desprende de la expresión “*kwe’sx tîus kipnxi umna*” que en idioma del pueblo Nasa puede traducirse como “*tejiendo aprendizaje pensando desde el corazón*”.

investigación; una escuela que se abre a la comunidad y viceversa para hacerse un solo espacio.

Reflexiones finales

Estos desarrollos de resistencia y autonomía indígena que avanzan en la dirección política de los procesos educativos expresados en el control del currículo, de los maestros, del discurso pedagógico, de la administración y planificación de las instituciones y recursos públicos destinados a la educación; nos ubican en un escenario de un sujeto que por el grado de cohesión social y sus particularidades históricas y culturales ha apropiado estratégicamente el potencial productivo, reproductivo y simbólico de la escuela en función de la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio.

En este recorrido hemos podido observar cómo a lo largo de los últimos cuarenta y cuatro años se ha generado un proceso de cambio de la perspectiva curricular adoptada por el movimiento indígena del Cauca, en la que al inicio se reprodujo un modelo impuesto de educación a través de un currículo técnico racional de corte conductista y en la medida que se fue acumulando experiencia y conocimiento fue avanzando hacia una hibridación manifiesta, donde preponderó el mantenimiento de la estructura curricular agregada con contenidos adaptados y recontextualizados, recurriendo a herramientas planteadas desde diversas teorías como el constructivismo, la educación popular,

la pedagogía crítica, entre otros que expresaban ciertos rasgos de afinidad a los intereses de avanzar hacia la construcción de una educación propia.

En los años más recientes dados los desarrollos internos alcanzados en materia de educación propia y los cambios en el orden constitucional nacional logrados por medio de las luchas de resistencia y de los espacios jurídicos conquistados en el orden internacional, se viene perfilando un giro importante hacia mayores niveles de producción propia, en la que se recurre a las lenguas originarias y al acervo cultural ancestral aportado por los mayores, en el intento por desarrollar una conceptualización que contribuya en la descolonización del pensamiento desde la cual se ha abordado lo educativo.

Sin duda los complejos cambios que están implicados en esta perspectiva producirán interesantes interrogantes, debates, desafíos y contribuciones para la transformación de los procesos educativos, de gran valor no sólo para los pueblos indígenas.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1988). "Acerca de la clasificación y la enmarcación del conocimiento educativo", en Bernstein, B.: Clases, códigos y control II. Akal. Madrid.
- Bernstein, B. (1996). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de recontextualización. En B. Bernstein, Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- Bonfil, G. (1991). Teoría del control cultural, en el estudio de procesos étnicos. Estudios sobre las culturas contemporáneas, IV (12), 165-204.
- Calduch, R. (1991). Relaciones internacionales. Recuperado el 27 de Mayo de 2014, de Ediciones Ciencias sociales: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sdrelint/lib1cap6.pdf>
- Colombia, Constitución Política. (1991). Recuperado el 20 de mayo de 2014, de http://es.wikisource.org/wiki/contituci%C3n_de_Colombia_de_1886
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2012). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: Sin Editar.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). "Que pasaría si la escuela... 30 años de construcción de una educación propia." Popayán: El Fuego Azul. gr
- Dussel, Enrique (2000). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión. Trotta. Buenos Aires.
- Hunter, I. (1998). Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Lago de Vergara, D., Aristizábal, M., Navas, M., Agudelo, N. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En Díaz-Barriga, A. y García, José María (coords). Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países. Miño y Dávila editores. Buenos Aires, (105-151).
- Moreno, H. (2011). La Constituyente un acuerdo político para la paz. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de Semanario Virtual Caja de Herramientas. Edición No. 00255.
- Moreno, J. (2008). "La dinámica y desarrollo del currículum", en Benavot, A. y Braslavsky, C. El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Granica. Buenos Aires (310-335)
- Ortíz, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. Cuadernos de investigación en la educación. (35-56).
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). Educar a los Otros. Estado, Políticas Educativas y Diferencia Cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Sachica, L. (09 de mayo de 2001). El indígena en Colombia. Recuperado el 24 de mayo de 2014, de Instituto de Investigaciones Jurídicas 1996. Cuadernos para la Reforma de la Justicia (num 3): <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/250/14.pdf>
- Silva, T. T. (1995). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? Propuesta educativa, 5-10.
- Verna, M. (2011). La hibridación como posibilidad para lograr un alto grado de flexibilidad curricular. Argonautas, No.1, (99-115).

Un nuevo camino que necesitamos recorrer...

Colectivo pedagógico Totlahtol Yoltok

“La educación no cambia el mundo,
cambia a las personas que van a cambiar al mundo.”

Paulo Freire

Resumen

El texto introduce una reflexión sobre los orígenes de la conformación del colectivo pedagógico Totlahtol Yoltok, iniciado con la lucha del magisterio mexicano contra la imposición de la Reforma Educativa del entonces presidente Enrique Peña Nieto en 2013, y como a través de la lucha en las calles se fueron tejiendo alianzas con otras expresiones y articulaciones en defensa de la educación pública tanto nacionales como internacionales.

Así mismo, el texto plantea las ideas base que dieron origen al colectivo, que transitó de la defensa de la educación pública a la búsqueda de una necesaria transformación de lo que se enseña y cómo se enseña, estableciendo de esta manera los objetivos de trabajo a través de una mirada descolonizadora de la educación, de las y los maestros, de las aulas y en defensa de la comunalidad.

La educación pública es el pilar, pero es necesario transformarla

La educación se ha convertido en el instrumento de las clases dominantes, por ello nos han impuesto modelos educativos que no se adecúan a la realidad del contexto donde viven las niñas, niños y jóvenes; desde siempre se han promovido propuestas educativas ajenas al contexto pluricultural de nuestros pueblos. En el medio rural como en el urbano se están llevando prácticas que tienden a homogeneizar el pensamiento de las y los niños, con lo cual buscan crear sujetos individualistas carentes de compromiso social. En el proceso de estas prácticas educativas no significativas, guiadas por las evaluaciones estandarizadas como su instrumento, lejos quedan los procesos formativos, en donde la reflexión del pensamiento sea lo prioritario. Nos han despojado del derecho de construir saberes, de filosofar y sostener formas de vidas en equilibrio con nuestra



FOTO: ARCHIVO COLECTIVO TOTLAHTOL YOLTOK

naturaleza. Ante esta realidad las maestras y maestros hemos tenido que asumir una actitud crítica, que nos permita entender todas las propuestas neo colonizantes.

“Somos comunalidad, lo opuesto a la individualidad, somos territorio comunal, no propiedad privada; somos compartencia, no competencia; somos politeísmo, no monoteísmo somos intercambio, no negocio; diversidad, no igualdad, aunque a nombre de la igualdad también se nos oprime (...) en el derecho y en la concordia nos basamos para replicar, para anunciar lo que queremos y deseamos ser”. (Martínez Luna, 2010)

Por ello siempre será necesario estar en resistencia a lo impuesto, en defensa de eso que llaman “comunalidad” es aquí donde empezamos este proceso de descolonizar nuestro pensamiento desaprender para volver aprender.

Nuestra experiencia

En Veracruz, salimos a las calles en conjunto con el magisterio disidente encabezado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) resistencia magisterial en defensa de la educación pública, con la finalidad de echar abajo la mal llamada Reforma Educativa impuesta en el 2013, que transgredía no solo los derechos de los trabajadores, sino imponía una educación estandarizada basada en competencias, lo cual atentaba contra los saberes ancestrales de nuestros pueblos originarios, reduciéndolos solo al folklor.

Fue en este espacio de protesta en las calles, que conocimos a más referentes nacionales e internacionales, como la Coalición Trinacional en Defensa de la Educación Pública y Codesarrollo Canadá (CoDev)

espacios importantes y referentes internacionales en la solidaridad de nuestras luchas. Fue aquí donde inicio un colectivo pedagógico denominado “Totlahtol Yoltok” (Nuestra Palabra Viva) que nació al percatarnos que **de nada servía salir a las calles a defender la educación pública y regresar a las aulas a enseñar esos mismos modelos neocolonizantes serviles a un sistema opresor.**

Era necesario en primer término reflexionar sobre nuestras formas de entender al mundo a partir de nuestra identidad como pueblo, y el proceso que habíamos seguido de formación que nos había hecho coincidir en iniciar a ver la vida de manera diferente, vivíamos tiempos difíciles por la represión hacia nosotros, por lo cual apostar a la colectividad, para reafirmar a cada momento que estábamos en lo correcto en este sentido el colectivo fue un gran contenedor de emociones y ayudó a superar las dificultades. Después del proceso de resistencia, consideramos necesario transitar de esos modelos colonizadores, hacia prácticas pedagógicas alternativas que verdaderamente ayuden a nuestras niñas y niños mexicanos, es un proceso muy difícil, pero una utopía que se debe lograr colectivamente, estamos aún en proceso, diremos que iniciando el camino.

La solidaridad de otras organizaciones y naciones ha sido fundamental, el acompañamiento en este transitar ha sido importante, saber que existen muchos que piensan como nosotros, aunque en contextos diferentes debemos retomar el mismo camino ya que como docentes debemos dar acompañamiento a la humanidad y más ahora que necesitamos luchar por otras formas de vida, por condiciones dignas de vida y mantener un profundo respeto a la naturaleza.

Descolonizar nuestro pensamiento, para transformar la práctica pedagógica

En el crecimiento de este colectivo pedagógico, descolonizar el pensamiento de las y los educadores indígenas para así, iniciar a transformar la práctica docente en nuestras aulas y cerrar de tajo las prácticas estandarizadas dominantes en nuestros salones de clases.

No ha sido fácil, debido a que nos encontramos con una gran resistencia pedagógica, no olvidemos que han sido más de 500 años de sometimiento y nos han hecho creer que somos incapaces de filosofar, estábamos acostumbrados a seguir modelos sin derecho a réplica. En el 2016, lanzamos una convocatoria masiva para aquellos docentes que quisieran compartir sus experiencias o modelos pedagógicos alternativos en el rescate, preservación y fortalecimiento de nuestra identidad y pertinencia cultural. Fue así como empezamos a incidir, concientizar y humanizar el pensamiento, generando reflexión sobre el actuar de las y los educadores del nivel indígena y no indígena, ya que tenemos presente que los educadores son los formadores de niños, niñas y jóvenes que serán los adultos del futuro. Por ello, urge cambiar el pensamiento de los educadores indígenas y no indígenas para hacer frente a estas políticas neoliberales que han desplazado y aculturado a nuestros pueblos.

En el actuar del colectivo, se han planteado propósitos fundamentales, como la resistencia pedagógica en las aulas, al implementar una educación comunal y popular tomando en cuenta los saberes comunales vinculados con la pedagogía. Consideramos que sólo así, avanzaremos en la ruptura de los esquemas de opresión recuperando la autonomía de nuestros pueblos mediante la educación del pueblo para el pueblo, esto es muy importante pues sabemos que nuestros pueblos originarios son cuna de una legendaria riqueza ancestral en el planeta.

Consolidar una propuesta pedagógica alternativa haciendo aliados a padres/madres de familia y autoridades comunitarias, para ser incluyentes en la aplicación de nuevas formas de enseñanza del pueblo para el pueblo



de esta manera lograr arraigarnos a nuestras raíces culturales. Uno de nuestros retos es crear nuestra casa ancestral, donde se recuperen los saberes comunitarios y se transmitan a las niñas y niños de los pueblos originarios, con ello también lograr blindar a nuestra niñez de las conductas antisociales que cada vez más se hace presente en nuestros pueblos indígenas.

No ha sido fácil nuestro caminar, hemos tenido represión administrativa, laboral e incluso social, pero creemos que unidos y organizados podemos hacer grandes cambios, en nuestras sociedades el reencontrarse y reconciliarse con nuestra madre tierra será el eje inicial para empezar a desaprender lo impuesto donde nos vemos como objetos y no como sujetos históricos.

“No daremos un paso atrás, somos los pies y la voz de nuestras abuelas que les fueron arrancados sus sueños mas no sus raíces.”

Tlasokamati miek
Muchas gracias

Referencia:

Martínez Luna, Jaime. (2010). Eso que llaman comunalidad. Culturas Populares, CONACULTA. Oaxaca, México. P. 190.

Repensando el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe^I en contextos de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua Kichwa^{II}:

El caso de Engabao, San Lucas y Nueva Loja

Luis Fernando Cevallos Landi^{III}

Resumen

El presente texto hace referencia a la diversidad de contextos de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua *Kichwa* en el territorio ecuatoriano; partiendo desde la región litoral y monolingüe, como en el caso de Engabao; pasando a la andina y bilingüe, como el caso de San Lucas, para finalizar en la región Amazónica y plurilingüe, representada por Nueva Loja.

I. Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe que en adelante se denominará por sus siglas como MOSEIB.

II. De acuerdo con los datos estadísticos de INEC (2010), la población kichwahablante es de 724 721 personas, pero se estima que en realidad hay más de un millón de hablantes. Los datos no concuerdan ya que en los censos existen personas que ocultan su identidad o, simplemente, los encuestadores no ponen atención a estos detalles. Existen también kichwas en Perú, Bolivia, Argentina, Colombia, Brasil, Chile y, posiblemente, en Paraguay. Se considera que el número total de kichwahablantes en la región es de ocho millones. Álvarez, C. & Montaluisa, L. (2017, pág. 68).

III. Universidad Nacional de Educación UNAE. Correo: fer_nandolandi65@hotmail.com; luis.cevallos@unae.edu.ec

Determinando así, ¿cuáles son las dificultades que se presentan al momento de enseñar *Kichwa* en cada uno de estos contextos? Entre las que resaltan la carencia de terminologías; la falta de interés de las familias por enseñar la lengua de la Nacionalidad y así mismo; los limitados espacios de prestigio en los que las lenguas de las Nacionalidades pueden desarrollarse.

La intención es reflexionar sobre los procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la lengua *Kichwa* que nos propone el MOSEIB desde la Educación General Básica hasta el Bachillerato y sobre la carencia de un modelo Educación Intercultural Bilingüe para la Educación Superior Ecuatoriana. Es una apuesta por el fortalecimiento, rescate y revitalización de la lengua *Kichwa*.

Palabras clave: Enseñanza-Aprendizaje, Segunda lengua, Monolingüe, Bilingüe, Plurilingüe, Modelo educativo, *Kichwa*.

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador nace a partir de la lucha de los pueblos indígenas por acceder a la educación sin discriminación y en la propia lengua ancestral¹, independientemente de la Nacionalidad² a la que pertenecen.

A partir de la implementación de la eib a nivel nacional, surge la necesidad de crear los espacios, los recursos materiales y humanos que logren solventar la falencias del sistema y así, desarrollar el perfil de salida correspondiente en el estudiante desde su propia concepción cultural. Dado que, el proceso histórico de invasión y colonización española, junto a la globalización, han logrado que se dejen de lado ciertas prácticas culturales y se sustituyan por otras, como el uso de otros lenguajes.

En consecuencia a este proceso histórico, la lengua Kichwa³ se encuentra en un retroceso lingüístico; es por ello que la eib debe profundizar en las problemáticas que acontecen en la diversidad de contextos en que se desarrolla la misma. A continuación se expondrá la situación de contextos al momento de enseñar la lengua Kichwa, seguido

1. En el Ecuador sobreviven las siguientes lenguas ancestrales, habladas por pueblos anteriores a la conformación del Estado: achuarchicham, a'ingae, andoa, awapit, baaikoka, cha'fiki, epera pedede (sia pedee), kichwa, paaikoka, sapara, shiwiarchicham, shuarchicham, tsa'fiki y wao tededo. Álvarez, C. & Montaluisa, L. (2017, pág. 19).

2. En Ecuador las Nacionalidades: son los Pueblos Indígenas con un mismo origen y territorio, una historia común, idiomas propios; están regidos por sus propias leyes, costumbres, creencias y formas de organización social, económica y política. Luchan políticamente por la reivindicación de sus derechos individuales y colectivos. Cuya existencia como colectivo es anterior a la constitución del Estado. En el Ecuador existen las siguientes nacionalidades: Awa, Épera, Chachi, Tsa'chi, A'i, Pai, Bai, Wao, Shuar, Achuar, Shiwiar, Sapara, Kichwa y Andoa, además de la Mestiza, Afro. CODENPE (2011, pág. 70).

3. De acuerdo con los datos estadísticos de INEC (2010), la población kichwahablante es de 724 721 personas, pero se estima que en realidad hay más de un millón de hablantes. Los datos no concuerdan ya que en los censos existen personas que ocultan su identidad o, simplemente, los encuestadores no ponen atención a estos detalles. Existen también kichwas en Perú, Bolivia, Argentina, Colombia, Brasil, Chile y, posiblemente, en Paraguay. Se considera que el número total de kichwahablantes en la región es de ocho millones. Álvarez, C. & Montaluisa, L. (2017, p. 68).

de un análisis al moseib y las conclusiones que se abordan.

El caso de Engabao

La Comuna Engabao⁴ se ubica en la jurisdicción del Cantón General Villamil (Playas) en la provincia del Guayas. En ella se asienta la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe⁵ “Cacique Tumbalá”. La cual, desde sus aulas, enseña el *Kichwa* a las nuevas generaciones a partir del primer año de Educación General Básica hasta el bachillerato.

Los pobladores de Engabao se consideran pertenecientes al pueblo Guacavilca; cuya lengua hoy está extinta, quedando únicamente topónimos y zoónimos; convirtiendo al Castellano en su lengua materna. El contexto se relaciona directamente con el mar; por ello, gran porcentaje de estudiantes realizan actividades como pescar, trasmallar⁶ y el transporte de las redes de pesca después de la jornada escolar.

La Institución Educativa desarrolla sus actividades en un contexto monolingüe; esta realiza la inserción del Kichwa al contexto, debido a que las familias no tienen dominio o conocimiento de la misma u otra lengua.

En adición a ello, enseñar Kichwa en un contexto en donde no ha tenido presencia alguna durante siglos representa un reto, pues se necesita vocabulario que compense la falencia del idioma como lo son las terminologías nuevas; y al mismo tiempo, hacer de ellas un elemento de interés para la comuna en general.

4. La Comuna “Engabao”, es una organización territorial de raíces ancestrales, con características propias, idioma, territorio de propiedad colectiva, costumbres, cultura, usos y tradiciones comunes, y como tal, forma parte del Estado Ecuatoriano pluricultural y plurinacional; fundada el 3 de julio de 1982, con Personería Jurídica otorgada por el Ministerio de Agricultura y Ganadería, hoy Ministerio de Agricultura, Ganadería, Acuicultura y Pesca MAGAP, mediante Acuerdo Ministerial No. 0156 del 4 de Mayo de 1984 y publicado en el Registro Oficial No. 749 del 22 de Mayo de 1984. Personería Jurídica que le permite acogerse a preceptos y garantías constitucionales que amparan a las comunas, pueblos y nacionalidades, y en uso de las atribuciones que le confiere la Ley de Organización y Régimen de las Comunas. Comuna Engabao Estatutos (2013, pág. 5)

5. Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe que en adelante se denominará por sus siglas UECIB.

6. Acción de retirar los pescados enredados en las redes de pesca.



FOTOGRAFÍA 1: EMBARCACIONES DE PESCA DENOMINADAS FIBRAS. PUERTO ENGABAO. CEVALLOS, L. (2018).

El caso de San Lucas

San Lucas es una parroquia del cantón Loja en la provincia del mismo nombre; cuenta con una población principalmente indígena perteneciente al Pueblo Saraguro de la Nacionalidad Kichwa, la cual se encuentra en un proceso de retroceso lingüístico.

En la población, considerada bilingüe (Kichwa – Castellano), encontramos a personas de la tercera edad quienes tienen por lengua materna principalmente al Kichwa y al Castellano como L2; la población adulta solamente habla Castellano y en ocasiones entienden las conversaciones en Kichwa más no lo hablan; los jóvenes y niños únicamente dominan el Castellano y algunas palabras en Kichwa.

San Lucas cuenta con una gran riqueza cultural; sus prácticas culturales se han mantenido intactas, tales como el tejido, la elaboración de ollas de barro, el cuidado y respeto a la naturaleza, propios de la cosmovisión andina. Así mismo, se encuentra rodeada de sitios arqueológicos como Ciudadela y el Cerro de Ramos.

La uecib Mushuk Rimak cuenta con el mayor número de estudiantes en el sector. Enseña la lengua Kichwa a las nuevas generaciones; sin embargo, estas no sienten apego por el aprendizaje del Kichwa por cuestiones como efecto de la migración y la discriminación. Aunque los docentes colocan sus esfuerzos en enseñar el Kichwa, esta no es motivada desde el hogar porque su uso no se extiende más allá de las aulas de clases y ciertos eventos sociales; por ende, tanto la familia como los estudiantes no la ven necesaria.

El caso de Nueva Loja

Pasamos al contexto plurilingüe de la Amazonia; específicamente al Centro de Apoyo de la Universidad Nacional de Educación unae, con sede en el cantón Lago Agrio en la provincia de Sucumbíos. Al mismo asisten aquellos docentes que desean obtener su título de tercer nivel, y en el cual se enseña la lengua Kichwa.

El contexto es uno de los más diversos lingüística y culturalmente; por tanto, el Centro de Apoyo cuenta con estudiantes que tienen dominio de las lenguas ancestrales: Shuar chicham, Kichwa, Baaikoka, Paaikoka, A'ingae. Es así que, en el desarrollo de sus actividades académicas, goza de una convergencia de lenguas pertenecientes a diferentes Nacionalidades y la enseñanza de la lengua Kichwa, logrando formar a docentes con competencias lingüísticas comunicativas en más de dos lenguas.



FOTOGRAFÍA 2: RITUAL DE PURIFICACIÓN EN LA CEREMONIA DEL INTI RAYMI. PARROQUIA SAN LUCAS. CEVALLOS, L. (2018).

Hay que resaltar que en la institución el Castellano cumple la función de “lengua de relación intercultural”; pues, todos los estudiantes tienen

7. Art. 2.- La bandera, el escudo y el himno nacional, establecidos por la ley, son los símbolos de la patria. El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas



FOTOGRAFÍA 3: REPRESENTACIÓN TEATRAL DE UN RITUAL DE SANACIÓN. ESTUDIANTES DEL CENTRO DE APOYO LAGO AGRO - UNAE. CEVALLOS, L. (2020).

dominio de la misma, y es al interior de ciertas comunidades en donde desarrollan sus actividades pedagógicas haciendo uso de la lengua ancestral propia de la Nacionalidad para la enseñanza.

Análisis:

En los contextos antes descritos, la Enseñanza-Aprendizaje se basa en un modelo educativo que prioriza los saberes ancestrales traídos desde las comunidades; fomentando la preservación, potenciación y difusión de los mismos en los establecimientos educativos. Tal como menciona el Ministerio de Educación de Ecuador: “*aplicar una metodología de aprendizaje que tome en cuenta las prácticas educativas de cada cultura y los avances de la ciencia*” (2013, pág. 33). Sin embargo, hablando del tema lingüístico de uso y preservación de las lenguas, el gobierno ecuatoriano no ha brindado los espacios de prestigio para que las mismas se desarrollen, motivando así su uso y preservación.

El MOSEIB propone una formación holística en la lengua de la Nacionalidad desde la educación infantil comunitaria hasta el bachillerato, en donde ya deben haber adquirido cierto porcentaje de dominio en la lengua de relación intercultural y el inglés; sin embargo, en un gran número de comunidades, la lengua de la Nacionalidad ocupa el lugar de segunda lengua.

ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso. Asamblea Nacional del Ecuador (2008, pág. 23).

Entre los principios que sustentan el MOSEIB encontramos que: “*el currículo debe tener en cuenta el Plan de Estado plurinacional, el modo de vida sustentable, los conocimientos, prácticas de las culturas ancestrales y de otras del mundo; los aspectos: psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades de los estudiantes*” Ministerio de Educación de Ecuador (2013, pág. 28). La existencia de estos contextos y la convergencia de los mismos, debe obligar a los sistemas educativos a crear modelos de Enseñanza-Aprendizaje encaminados al desenvolvimiento desde lo propio hacia lo ajeno y viceversa, con el fin de generar espacios más incluyentes.

Conclusión

La EIB en Ecuador profesa una formación holística; la misma se enfoca más a la situación de los estudiantes en sus comunidades, generando procesos de empoderamiento sobre sus necesidades acorde a lo propuesto por el MOSEIB. No obstante, la EIB posee pocos espacios en la educación superior y en la sociedad en general; por lo cual, una vez concluido el bachillerato, los estudiantes no cuentan con las facilidades para seguir en lo social, político o en la educación superior con el uso de la propia lengua de la Nacionalidad, viéndose en la necesidad de acudir a un sistema que se rige por el Castellano; es ahí en donde se generan procesos de aculturación.

Con base a la condición en que se encuentran las

Educación infantil comunitaria	Inserción a los procesos semióticos	Fortalecimiento cognitivo afectivo, y psicomotriz	Desarrollo de las destrezas y técnicas de estudio	Procesos de aprendizaje investigativo	Bachillerato
100% Lengua de la nacionalidad	75% Lengua de la nacionalidad	50% Lengua de la nacionalidad	45% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad	40% Lengua de la nacionalidad
	20% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	45% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural	40% Lengua de relación intercultural
	5% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	10% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera	20% Lengua extranjera

ILUSTRACIÓN 1: TOMADO DEL DOCUMENTO MODELO DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE. (2013, PÁG. 6).

lenguas ancestrales del Ecuador; y entre las consideraciones que se le deben hacer al MOSEIB, se encuentra crear un vocabulario que ayude a mitigar las falencias de términos del *Kichwa* y de las demás Nacionalidades, por medio de la generación de recursos didácticos enfocados a la realidad local de cada sector en dónde se desarrolla la EIB.

Así mismo, se debe potenciar la creación de ambientes virtuales de aprendizaje destinados a la enseñanza y conservación de las lenguas presentes en el Ecuador, desarrollando elementos que fomenten la equidad en el uso de las lenguas ancestrales en contextos bilingües y plurilingües.

Por último, fomentar la creación de un currículo desde la etnogénesis⁸ para Pueblos que se encuentran en un proceso de reivindicación cultural como lo es

8. El concepto de etnogénesis ha sido tradicionalmente utilizado para dar cuenta del proceso histórico de la configuración de colectividades étnicas, como resultado de migraciones, invasiones, conquistas o fusiones. En otras oportunidades se ha recurrido a él para designar al surgimiento de nuevas comunidades que se designan a sí mismas en términos étnicos, para diferenciarse de otras sociedades o culturas que perciben como distintas a su autodefinición social. En algunos casos, estos procesos de estructuración étnica son resultados de migraciones interestatales cuya consecuencia es el desarrollo de una colectividad diferenciada en el seno de una sociedad mayoritaria, de la cual se distingue por razones lingüísticas, culturales o religiosas. Bartolomé, M. (2004, pág. 8).

el caso de Engabao; partir de la reivindicación de sus saberes y la apropiación de la lengua *Kichwa*.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. & Montaluisa, L. (2017). *Perfiles de las Lenguas y Saberes del Ecuador*. Instituto de Idiomas, Ciencias y Saberes Ancestrales del Ecuador IICSAE.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (20 de octubre del 2008). Constitución de la República del Ecuador. Dejemos el pasado atrás. https://www.asamblea-nacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf
- Bartolomé, M. (21 de febrero del 2020). *Los pobladores del “desierto”. Genocidio, etnocidio y etnogénesis en la Argentina*. Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers. https://journals.openedition.org/alhim/103?lang=en&fbclid=I-wAR28Iq7kP_KBXwm5VLF3iXZ-sXIrP-0Wo-sAIHs7CzzXFm4I6ELg1tSELXnQ
- Cevallos, L. (2019). MUSHUK RIMAKPAK: Estrategias didácticas para el aprendizaje activo de la lengua *Kichwa* con estudiantes del 6to grado de EGB de la UECIB Mushuk Rimak. Repositorio digital de la Universidad Nacional de Educación UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/1149/1/>

MUSHUK%20RIMAKPAK%20Estrategias%20didácticas%20para%20el%20aprendizaje%20a.pdf

Chimbo, J. Ullauri, M. & Shiguango, E. (2008). *Shimiyuk kamu Diccionario, Kichwa-español, español-Kichwa* (Segunda edición). Casa de la Cultura Ecuatoriana “Benjamín Carrión” Núcleo Sucumbíos.

Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador. (CONDENPE, 2011). *Sumak Kawsay – Buen Vivir. Serie: Diálogos de Saberes Módulo 4*. CONDENPE.

De Europa, C. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (MinEduc, 2010). *Manual de Metodología de Enseñanza de Lenguas*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/>

[downloads/2013/03/RK_manual_ensenanza_lenguas.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/03/RK_manual_ensenanza_lenguas.pdf)

Ministerio de Educación del Ecuador. (MinEduc, 2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2014/03/MOSEIB.p>

Ministerio de Educación del Ecuador. (MinEduc, 2017a). *Lineamientos pedagógicos para la implementación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://www.educar.ec/jornada/doc-modelo/lineamientos_moseib.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (MinEduc, 2017b) *ISHKAY SHIMI KAWSAYPURA KICHTWA MAMALLAKTAYUKKUNAPA YACHAYÑAN*. Ministerio de Educación del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/03/KICHTWA_CNIB_2017.pdf



Lenguas vivas tejen la interculturalidad desde los espacios territoriales: contexto ecuatoriano

**Bertha Emma Aguinda Grefa;
Víctor Aurelio Llangari Ashqui¹**

Resumen

El presente artículo recopila un recorrido histórico de las lenguas vivas que tejen la interculturalidad desde los espacios territoriales: contexto ecuatoriano bajo los enfoques de fortalecimiento, rescate y revitalización de las lenguas originarias de los pueblos y nacionalidades a nivel latinoamericano, de manera objetiva como está

tratada a profundidad con la participación de los actores sociales en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB), Unidades Educativas Comunitarias Interculturales Bilingües (UECIB), en los institutos y en las universidades de la educación superior, que dan un giro epistémico de aprender, reaprender y desaprender los dominios de las lenguas a través de sus propios códigos lingüísticos en la educación del siglo XXI; con los grandes retos frente a la crisis mundial de la pandemia COVID-19, económica y las plataformas virtuales en el sistema educativo nacional.

Palabras clave: Lenguas, Fortalecimiento, Revitalización, Interculturalidad, Espacios Territoriales.

I. Lic. Egda. Magíster. Bertha Emma Aguinda Grefa. Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi (Puyo, Ecuador) Miembro de la Red de Educadores Indígenas de la Red Social para la Educación Pública en América (Red SEPA) Correo-e aberthaemma@yahoo.es; ueibca@yahoo.es
Mgs. Víctor Aurelio Llangari Ashqui. Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe San Jacinto (Puyo, Ecuador) Universidad Nacional de Educación, Azogues-Ecuador. Correo-e vicllang@yahoo.es; uecibsanjacinto@yahoo.com. victor.llangari@unae.edu.ec

Introducción

La Constitución Política del Ecuador de 2008, reconoce la presencia de nacionalidades indígenas dentro de su territorio y, en consecuencia, también reconoce que el país es intercultural y plurilingüe.

El Ecuador es un país intercultural y plurinacional conformado por diferentes nacionalidades y pueblos. La población indígena ecuatoriana posee sus propias lenguas y se encuentra asentada en las cuatro regiones del país. En la Región Costa se ubican las nacionalidades: Awa, Chachi, Tsáchila y Épera; en la Región Amazónica se sitúan: Cofán, Siona, Secoya, Sapara, Wao, Shuar, Achuar, Shiwiar y Andwa; y, en la Sierra, Amazonía, Costa y Región Insular la nacionalidad Kichwa. Por otra parte, afrodescendientes y montubios utilizan el castellano como su lengua de comunicación.

Según reflexiones. La interculturalidad es una política de dominio y control del Estado (Juan Guzmán, 2019, rediin Chiapas); y, por tanto, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido una política integracionista. Los docentes realizan la traducción de contenidos colonizadores y neoliberales en nuestras lenguas originarias nativas, difundiendo y fortaleciendo las políticas colonizadoras promovidas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE), que imponen educación masificada que responde al saqueo de recursos, esto retrocede el kikin yuyay/pensamiento propio desde su cosmovisión. Las 14 nacionalidades del Ecuador, ubicadas en sus territorios con demarcaciones originarias antes de la figura del estado-nación, así como los 15 pueblos, han resistido y siguen dando el valor de sus saberes-conocimientos y dominios para ser implementadas con base al sistema de conocimiento, por ello, es necesario revisar la metodología del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB, 2013).

La consciencia lingüística explicitada desde una visión global es una perspectiva hermenéutica, y, más precisamente, desde los postulados gadamerianos, se considera no ya la lengua sino el lenguaje como un elemento constructivista en el sentido de que el co-

nocimiento de nosotros mismos y del mundo implica siempre el lenguaje, el nuestro propio. Creemos, vamos conociendo el mundo, vamos conociendo a las personas y en definitiva a nosotros mismos a medida que aprendemos a hablar. (...) Aprender a hablar significa la adquisición de la familiaridad y conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro (Gadamer, 2006, pág.148).

Invocando a todos los actores sociales para ir caminando juntos y tejiendo redes para seguir transformando el sistema de educación pública, que sea incluyente, gratuita y que el Estado ecuatoriano dote de todo un sistema de tecnologías para que todos los estudiantes junto con su familia en los procesos de la educación infantil familiar comunitaria (inicial), educación básica intercultural bilingüe (básica), bachillerato intercultural bilingüe (bachillerato general unificado, bachillerato técnico y bachillerato técnico productivo) y la universidad tenga el derecho de formarse desde la vida para la vida; hacemos hincapié en, que el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) tenga su propio sistema de plataforma única en la que se verifique los dominios de forma cualitativa y no seguir midiendo como individuos a través de notas cuantitativas.

Lenguas originarias en el contexto ecuatoriano

En el tratamiento de las lenguas originarias vivas por la eficiencia lingüística. La Ley Orgánica de Educación Intercultural¹, promueve procesos de interculturalidad y pluralidad en el sistema educativo y lo complementa con la enseñanza aprendizaje de un idioma ancestral, a través de la inclusión de un currículo de estudio (Art. 6, lit. l). En este contexto, el Ministerio de Educación cumpliendo con la normativa, puso al servicio de los docentes ecuatorianos, el CURRÍCULO de las nacionalidades (SEIB-MINEDUC 2017) desde la unidad 1 a las 75 unidades² y la ampliación curricular del bachillerato

1. Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI, 2011.

2. Las unidades de aprendizaje en el SEIB están consideradas de los siguientes procesos: EIFC. Unidades 1 al 10; IPS. Unidades 11-15; FCAP Unidades 16-21, 22-27, 28-33; DDTE Unidades 34-40,



IMAGEN COMPILADA 1: DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA BERTHA EMMA AGUIDA GREÑA PLANIFICACIONES DE CONOCIMIENTO Y DOMINIOS PCY Y CON LOS ESTUDIANTES DE LAS UNIDADES 48-54 PROCESO DE DDTE EN LA UECIB AMAUTA ÑANPI 2024-2020.

(SEIB-MINEDUC 2017) en la enseñanza aprendizaje de la lengua KICHWA, para la culminación del tercer año de bachillerato como una asignatura optativa. Este aprendizaje, conlleva también el reconocimiento, apropiación, respeto y fortalecimiento de las expresiones culturales de este sector poblacional del Ecuador. Se considera introducir, paulatinamente, a los estudiantes del tercero de bachillerato en la construcción de una sociedad ecuatoriana intercultural, valorando la diversidad lingüística y cultural en la que vivimos.

La utilización de la lengua en los CECIB y UECIB bajo la rectoría de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SESEIB-MINEDUC), está considerada que la consciencia lingüística va desde un proyecto de vida de formación al ser humano, que tenga amor desde el corazón con base al siguiente cuadro que interrelaciona los sistemas educativos en el marco legal de las políticas públicas. El kichwa, al igual que otros idiomas originarios, es aglutinante. “Esto quiere decir que a partir de una palabra base (raíz de la palabra), se

41-47, 48-54; PAI Unidades 55-61, 62-68, 69-75 y 1er, 2do y 3er año de bachillerato.

puede agregar una o varias partículas que añaden más significados. Estas partículas se llaman morfemas ligados porque están junto a la raíz” (Montaluisa, 2006). Esta característica es un elemento básico para aprenderlo.

El Acuerdo Ministerial No. 440-13, de 5 de diciembre de 2013, en su artículo 3, expresa que “los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe utilizarán las distintas lenguas involucradas en la implementación del proceso educativo de acuerdo al siguiente esquema [...]”

Bajo las políticas del SEIB la aplicación del MOSEIB y los instrumentos operativos institucionales de ejecución, se realiza una muestra de la metodología del sistema de conocimiento el proceso de evidencias del tratamiento de las lenguas en este caso el kichwa y shuaricham en la UECIB Amauta Ñanpi³, durante el periodo lectivo 2019-2020, generado por sus docentes.

3. Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Amauta Ñanpi, ubicada en la ciudad de Puyo, Cantón y Provincia de Pastaza (Ecuador), con la oferta educativa de EIFC (educación inicial), EGBIB (educación básica) y BIBGU (Bachillerato Intercultural Bilingüe General Unificado), su Acuerdo Ministerial de funcionamiento N° 0407 del 20 de febrero 2015.

PROGRAMA DE PREGRADO Y PROFESIONALIZACIÓN EB Y EIB
45% Lengua de la nacionalidad
45% Lengua de relación intercultural
10% Lengua extranjera.

FUENTE: PROPUESTA DE EFICIENCIA LINGÜÍSTICA POR LOS DOCENTES DE LENGUA ANCESTRAL KICHWA UNAE 2020.

En las universidades del país bajo la rectoría de la SENESCYT⁴, ces⁵ y CEAACES⁶, un el ejemplo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) como Institución de Educación Superior y en apego a los principios del Estado Art. 1 de la Constitución de la República del Ecuador; propugna mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos, sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales (*ibid*, Art. 57, numeral 12); por tal motivo se fundamenta en el currículo de Lengua Ancestral Kichwa, Shuar y otras que están por implementarse como política pública.

La Universidad Nacional de Educación (Ecuador), con su propio modelo pedagógico (2016) contribuye al fortalecimiento del desarrollo de estas competencias, así como, durante el tratamiento de la Lengua Ancestral *Kichwa* se considera el proceso académico. La evaluación formativa pedagógica es virtual que da origen a una calificación, acorde al avance de los contenidos, evidenciados en el desarrollo de las **actividades autónomas, de praxis, y presencial**; mismos que contribuyen al desarrollo de las **competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales** relacionados al campo de la lengua y cultura; de esta manera se busca proponer posibles soluciones al **núcleo problémico expuesto para los diferentes ciclos de Lengua Ancestral**. v ciclo. “Construcción de frases”. VI ciclo “Construcción de oraciones”. VII ciclo “Combinación de frases y oraciones”. VIII ciclo “Encadenamiento de oraciones, párrafos y literatura”.

Para la evaluación formativa se utiliza **rubricas relacionadas con las habilidades comunicativas: leer,**

4. Secretaria Nacional de Educación Superior Ciencia y Tecnología.

5. Consejo de Educación Superior.

6. El Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

escribir, oír y hablar, que contienen indicadores que evidencian el aprendizaje de la lengua, de manera sistemática y con grado de fluidez, en consistencia del programa de profesionalización en las carreras de Educación Básica y Educación Intercultural Bilingüe atendidas desde la Matriz Cuchipata Azogues, con los centros de apoyos en las seis provincias amazónicas en base al proyecto de profesionalización Amazonía UNAE: Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe; región Sierra: provincia de Chimborazo, Azogues, Cañar y en la región Costa San Vicente Manabí y por implementarse en la región Insular.

Bajo las políticas del modelo pedagógico UNAE, se realiza una muestra de la metodología del sistema de conocimiento el proceso de evidencias del tratamiento de las lenguas vivas el kichwa y otras ejecutadas en el Centro Apoyo Lago Agrio UNAE durante el corte académico septiembre 2019 a febrero 2020; generado por sus docentes de lengua ancestral kichwa. Mcs. Judith Cachipundo, Lic. Luis Cevallos y Mgs. Víctor Llangarí con el equipo Matriz UNAE (2020).

Pueblos y nacionalidades tejen la interculturalidad

Debo mencionar que el Ecuador es un país megadiverso de culturas originarias que están establecidas en el numeral 14 del Artículo 57 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) reconoce y garantiza a los pueblos y nacionalidades indígenas los derechos de desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.



FOTOGRAFÍA 3: DOCENTES DE LENGUA ANCESTRAL KICHWA BAJO LA COORDINACIÓN DEL MCS. MARIO YAUTIBUG LÍDER CONSTRUCTO MATRIZ UNAE, 2020.

Caudo (2016), menciona que en las últimas décadas se vienen generando estudios y trabajos a partir de problemas relacionados con la atención educativa de poblaciones con antecedentes lingüísticos y culturales distintos a los de la sociedad mayoritaria. Esto tiene estrecha relación con el desarrollo de los movimientos sociales e indígenas, y las demandas de participación y garantías de derechos. Con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 1989) y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), aparece el tratamiento de la diferencia cultural y las políticas de reconocimiento, y esta población emerge como sector destinatario de la “inclusión”. Cuando la Constitución del 2008 declara al Ecuador como Estado plurinacional e intercultural, se comienza a construir en el país un fuerte discurso inclusivo acompañado de nuevas políticas públicas.

La existencia de los pueblos y nacionalidades, con sus territorios bien demarcados, y considerados como espacios sagrados, en el numeral 5, del artículo 57, mencionan, mantener la posesión de las tierras y territorios ancestrales y obtener su adjudicación gratuita lograda en la presidencia de Rodrigo Borja (1988).

Revitalización desde la consciencia lingüística

La realidad de la vida de cada uno de los pueblos y nacionalidades desde los espacios de la vida a nivel del

MINKAMANTA RIMANAKUY (RIKUY) / DIÁLOGO SOBRE EL COMERCIO (AUDIO)

- **Killa:** Amawta Mashi imashinallatak kanki / ¿Amigo Juan cómo estás?
- **Amawta:** Killa Mashi allillami kani. / Amiga Luna estoy bien.
- **Killa:** Kikinka maymantak rikunki / ¿Usted a dónde va?
- **Amawta:** Tawrita katunamanmi rikuni. Kikinka maymantak rikunki / Voy a vender chochos. ¿Usted a dónde va?
- **Killa:** Ñukaka saya, anaku, wallka, ruwanatami katunaman rikuni. / Yo voy a vender sombrero, anaco, collar y poncho.

IMAGEN 4: PRESENTACIÓN DE LA TEMÁTICA 4 UNIDAD DE VIII CICLO DE LENGUA ANCESTRAL KICHWA. DIALOGO SOBRE EL COMERCIO.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN (UNAE)
CENTRO DE APOYO CHIMBORAZO
PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN

KICHWA SHIMI YACHAYPA PUCHUKAY TUPUY

I RIKSICHIK WILLAYKUNA/ DATOS INFORMATIVOS:

YACHAKUK		PACHA/FECHA	
YACHAY/ASIGNATURA		PATAY/FAKIRI	OCTAVO
		CICLO y PARALELO	

II. Indicaciones/Rikuchiy: Kay tupuyta alli ñawirishpa kutichipay/ Lea detenidamente la evaluación luego responda. La evaluación contiene 8 ítems, cada ítem será calificado con un punto, excepto 5 y 6 que equivalen a dos puntos, total 10.

III. TAPUYKUNA / CUESTIONARIO:

Shuk. Tapuchik yuyayka ishkaq samimí tivan, kaykunami kan, akllapay / Las oraciones interrogativas se construyen de dos maneras, escoja las correctas:

- chu shimikuywan rurashka / se construye con el morfema -chu
- mi shimikuywan rurashka / se construye con el morfema -mi
- man shimikuywan rurashka / se construye con el morfema -man
- Tapuchik shutarantikunawan rurashka / Se construye con pronombres interrogativos

Ishkay. -Chu, shimikutaka ima yuyaypitak churanchik / ¿En qué tipo de oraciones declarativas utilizamos el morfema -chu?

- Ari ñik kutichiy yuyaypi / afirmativas
- Mann ñik kutichiy yuyaypi / negativas

IMAGEN 6: FICHA DE EVALUACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES DE VIII CICLO DE LENGUA ANCESTRAL KICHWA.



FUENTE: IMAGEN EN LA PÁGINA WEB. [HTTPS://WWW.GORAYMI.COM/ES-EC/ECUADOR/CULTURAS-NACIONALIDADES/PUEBLOS-NACIONALIDADES-INDIGENAS-ECUADOR-AOUBMQ0JF](https://www.goraymi.com/es-ec/ecuador/culturas-nacionalidades/pueblos-nacionalidades-indigenas-ecuador-aoubmq0jf)

mundo la consciencia lingüística nace desde la familia y en los CECIB o UECIB y las instituciones educativas interculturales, es una metodología que permite a todos los seres humanos ser entes reflexivos y creadores de sus propios aprendizajes por lo que la lengua es viva, desde el alma que nace a lo profundo del corazón.

“Por ello el gusto de escribir y leer es conveniente tener una consciencia lingüística que significa darse cuenta de cómo están organizadas las lenguas. En todas las lenguas podemos distinguir cinco niveles de organización: 1. **La pragmática** estudia el contexto psicosocial en el que vive una lengua. 2. **La semántica** (léxico) estudia el sentido de las expresiones verbales. 3. **La sintaxis** (sin ‘con’, taxis, ‘armonía, orden’) estudia el orden en el que debe estar las palabras en una oración. 4. **La morfología** estudia cómo está estructurada una palabra. Y 5. **La fonología** estudia los sonidos mínimos llamados fonemas con los cuales está constituida la lengua”, basada a los aportes de (Luis Montaluisa y Equipo DINEIB 2018).

Espacios territoriales en la diversidad de culturas homogéneas

El espacio territorial es un sitio determinado por la diversidad de seres y elementos de la vida que está ubicado en la PACHAMAMA (madre naturaleza), Ecuador llena de una diversidad de culturas con sus propias cosmovisiones en la que el ser humano por medio de nuestros sentidos: vista, oído, tacto, olfato y gusto lo captura la realidad y la representación en nuestro cerebro y en nuestro cuerpo.

Hay espacios que se han mutilado a ese proceso de enseñanza-aprendizaje desde el seno familiar, llevados por la a culturización y la no identificación de sus raíces originarias. Frente a ello las políticas públicas del sistema educativo están bien definidos como sistema de educación: el sistema educativo nacional, de referencia el sistema intercultural, el sistema de Educación Intercultural Bilingüe, y el Sistema de Educación Superior, que entre ellas tejen la hegemonía concentradas desde una posición estatal totalitaria.

A raíz de la vulneración del derecho de los pueblos y nacionalidades a la educación intercultural bilingüe y la participación de las organizaciones con Decretos y reformas a la LOEI y su reglamento, casi en su mayoría —salvo algunos—, los planteles trabajan con un solo modelo educativo y malla curricular monolingüe y monocultural, aunque haya la parte de vocación de los maestro/as del SEIB.

La instauración del nuevo modelo de gestión establecido según el Acuerdo Ministerial 020-2012. Estatuto Orgánico y manual de procesos, depende del PNVB (período de Correa) y el Plan Toda una Vida (del gobierno de Lenin Moreno), una educación patriarcal, hegemónica, homogénea, homocéntrica, (son diferentes) siguen siendo elitista que forman jóvenes sumisos, obedientes, individualistas y consumistas.

Esta política no ha cambiado en nada para la aplicación y práctica de los conocimientos, saberes, símbolos e idiomas de las nacionalidades. Con estas políticas se ha violado la Constitución y sus Art. 347.9 y el Art. 57. 14 de los derechos colectivos, el derecho a tener una educación intercultural bilingüe conforme a la



FUENTE: IMAGEN EN LA PÁGINA WEB. [HTTPS://WWW.SLIDESHARE.NET/PAUGARCA4/PRESENTACION-AL-INPC-DEL-PDOT](https://www.slideshare.net/PAUGARCA4/PRESENTACION-AL-INPC-DEL-PDOT)

realidad socio cultural y lingüística de cada una de las nacionalidades y pueblos en el Ecuador.

Conclusiones

La educación por más que esté configurada en el Ecuador como sistemas educativos es instrumento ideológico de transmisión y reproducción del sistema dominante colonial. La mundialización del capital hoy a través de la pandemia, y la crisis mundial económica enmarcada por una corrupción totalitaria, va generando una sociedad estandarizada, conforme a las exigencias del mercado capitalista y dominante.

Ante esta realidad urge a las organizaciones de docentes, sobre todo del SEIB, las organizaciones de los pueblos y nacionalidades coordinar acciones para convocar a todos los sectores comprometidos con la EIB a reflexionar sobre el fortalecimiento de la “calidad educativa”, con la construcción de sus propias epistemologías, revitalización de “lenguas vivas” y tomar decisiones en la exigencia de nuestros derechos en el cumplimiento de la construcción de un estado plurinacional e intercultural.

Los CECIB, las UECIB, los institutos superiores y las universidades del país encaminen a los posicionamientos pedagógicos por la interculturalidad en Latinoamérica y el mundo, bajo la rectoría de la Secretaría del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y las políticas públicas del Ministerio de Educación deben dar toda la apertura de que las lenguas vivas estén incrustadas en el currículo desde su propia cosmovisión a ser tratadas por principios y derechos los saberes, conocimientos y espacios de la cultura viva en los procesos metodo-

lógicos a ser sincrónicas en todos los procesos de la vida, Por lo que en el Ecuador no se está cumpliendo el tratamiento de las lenguas.

Referencias bibliográficas

- Aguinda, Bertha. Planificaciones curriculares de PCA y PCD. UECIB Amauta Ñanpi. Puyo, 2014-2020.
- Constitución Política del Ecuador, 2008.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural - LOEI, 2011.
- Llangarí, Víctor. Planificaciones curriculares de lengua ancestral kichwa. Centro de Apoyo Lago UNAE. Lago Agrio, corte académico septiembre 2019 febrero 2020.
- ME, *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. SUBSEIB-Ministerio de Educación, 2013.
- MEC, DINEIB, DIREIB-A. Proyecto de Aplicación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe de la Amazonía, Pastaza 2006.
- Montaluisa, Luís. Participación Comunitaria en la Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador. Vermont USA: School for Internacional Training, 2003.
- SEIB, DINEIB, MINEDUC, Taller Pedagógico para Educadores del SEIB. Quito, 2018.
- SENESCYT, Ley Orgánica de Educación Superior, 2010.
- UNAE, Docentes de Lengua Ancestral Kichwa. Currículo de lengua ancestral kichwa. Azogues, 2019.
- UNAE, Docentes de Lengua Ancestral Kichwa. Módulo de Lengua Ancestral Kichwa de v, VI, VII, VIII, Ciclo de la carrera de profesionalización. Azogues, 2019.
- UNAE, Modelo Pedagógico. Azogues, 2016.
- Washicta, Rubén. Planificaciones curriculares de PCA y PCD. UECIB Amauta Ñanpi. Puyo, 2020.

Foro abierto



En esta sección buscamos mantener presente las discusiones de coyuntura, debates y reflexiones en torno a la educación pública, su defensa, construcción de alternativas, expresiones de solidaridad y acciones colectivas.

Más que Sueños, es una lucha constante de las/los nietos del pueblo maya



IMAGEN: ROMEO JIATZ

Guillermo Chen¹

Después de años de lucha y de sueños compartidos para crear espacios de reflexión, de análisis y de crear nuevos conocimientos basados en la forma de vida de las comunidades, desde su cosmovisión, hubo propuesta concreta en Guatemala, de crear un Instituto de Investigaciones de Estudios, Sabiduría y Conocimiento Maya, INESCO MAYA.

Romeo Jiatz, uno de los constructores de este sueño, indígena maya kaqchikel, activista de derechos humanos, con Maestría en Administración Corporativa, experto nacional en organizaciones sociales e interculturalidad, con su experticia inició con una pequeña idea, la creación de un centro superior de estudios de la sabiduría maya, para comenzar a llenar el gran vacío que ha provocado el Estado desde la invasión española hasta los años de genocidio contra los pueblos indígenas que anuló su identidad.

En los últimos años, Romeo Jiatz, quien se dedicó a buscar el desarrollo de su comunidad desde la política partidista y se había postulado como síndico primero

por el Comité Cívico Electoral Trigo, inició cambios sustanciales desde la toma del gobierno municipal de Tecpán, Chimaltenango, Guatemala.

No muy lejos de iniciar con la construcción de ese sueño, el INESCO MAYA, y el de servir a su pueblo desde la municipalidad, la pandemia del Coronavirus, COVID 19, lo afectó y murió por complicaciones. Para nosotros los indígenas no ha muerto, solo trascendió al siguiente nivel, a la nueva misión, al futuro que debe de preparar para las nietas y nietos indígenas de Guatemala. Ha dejado de perseguir la construcción de un instituto de investigaciones, pero lo continuarán otros y en el espacio que ocupa, hará mandar las energías necesarias para finalizar con esta hermosa obra para las nuevas generaciones.

En el ámbito internacional Romeo fue activo en la Red de Educadores Indígenas de la Red SEPA. Participó en actividades internacionales de la Red en México y Canadá, y colaboraba con la organización de la Red en Guatemala.

1. Experto local en identidad cultural y memoria histórica.

Perú: “Los indígenas amazónicos desde hace 28 años hablamos sin intermediarios”

Manuel Ysuiza Shapiama*

Resumen

El presente artículo expone la situación y las acciones que las Federaciones Indígenas han desplegado ante la actuación ineficiente e indolente de las autoridades del Gobierno Regional, ante al contexto de la pandemia y sus efectos en la población y en específico sobre los pueblos indígenas en el Perú. Así mismo da a conocer las estrategias y acciones que han desplegado los pueblos amazónicos organizados, ante la pandemia y ante los proyectos que amenazan sus territorios y su cultura.

Palabras Clave: pueblos indígenas, COVID 19.

Las Federaciones Indígenas de la región San Martín: **CODEPISAM, CEPKA, FEPIKECHA, FERISHAM, FERIAAM, FEKIHD, FECONAKED Y FEPIBHSAM** hoy en día, en el marco de la emergencia sanitaria que aqueja a nuestro país, y que en nuestra región a la fecha ha cobrado la vida de 194 personas, por la insuficiencia de los insumos de atención médica, situación que consideramos desde todas luces reprochable, en el sentido que observamos con mucha preocupación la indolencia de muchos funcionarios del Gobierno Regional que en apariencia pareciera, prefieren cubrir sus falencias e incapacidades y a través de los medios desestiman y menosprecian el sufrimiento de todas las familias que necesitan urgente atención médica y que sufren ante el precario sistema de salud, en vez de trabajar por darle

*Docente Quechua Amazónico - región San Martín - Perú.

soluciones a las necesidades urgente e impostergables que la emergencia sanitaria por el covid-19 requiere, en mérito a ello las federaciones que suscribimos el presente pronunciamiento señalamos:

1. Que, desde el inicio del Estado de Emergencia los pueblos indígenas Awajun, Kichwa y Shawi, de la Región San Martín representados a través de la CODEPISAM, venimos solicitando de forma reiterada una serie de requerimientos a las autoridades del Gobierno Regional sin respuesta a la fecha, como la inclusión en el comando covid-19, la indicación en las estadísticas del dato indígena que nos permita saber de los contagiados cuántos son comuneros de nuestros pueblos, y la aprobación de un Plan Regional de atención a las comunidades nativas con enfoque intercultural, y pese a contar según nuestra fuentes internas con más de 30 casos positivos del COVID-19 de los hermanos nativos como casos sospechosos más de 100, denunciemos que la fecha no tenemos respuesta alguna, lo que demuestra de forma concreta el rehusamiento en el ejercicio de las funciones de las autoridades regionales competentes que por más de 90 días no han podido atender las demandas y requerimientos de la población indígena que se encuentra en riesgo sanitario ante la carencia de recursos y personal en las IPRESS encargadas de la atención, lo que además resulta una amenaza latente de subsistencia, teniendo en cuenta la situación de nuestros hermanos de las regiones de Loreto y Ucayali.

2. Por ello, las poblaciones indígenas que representamos, nos indignamos al enterarnos que pese a que el Gobierno Regional ha tenido acceso a recursos por parte del Gobierno Central, se encuentra en los últimos lugares en ejecución presupuestal, lo que se refleja en los reclamos de todos los ciudadanos de la región que tienen un familiar víctima de covid-19 y que por redes sociales claman el apoyo de todos porque no tienen los insumos necesarios para salvar la vida de sus familiares, así como de los médicos y personal de salud como personal de primera línea en la atención que tienen que recurrir al sistema de justicia

a través de las fiscalías para dar cuenta de la realidad de la situación, lo que implica que existe una evidente incapacidad de las autoridades regionales quienes con su falta de acciones concretas habrían puesto en riesgo la vida de los ciudadanos sanmartinenses, motivo por los cuales como movimiento indígena nos sumamos a cualquier iniciativa de revocatoria que se promueva, pues vivimos en carne propia la presunta omisión de actos funcionales que se viene presentando, sobre lo cual solicitaremos información presupuestal y de ejecución de planes para tomar las medidas legales que consideremos pertinentes, solicitando sobre esto último el apoyo de las instituciones encargadas del sistema de justicia.

3. Siendo más grave aún que pese a que en mérito a lo establecido en el inciso c, del artículo 2 del Decreto Legislativo N° 1489, Decreto Legislativo que establece acciones para la protección de los pueblos indígenas u originarios en el marco de la emergencia sanitaria declarada por el covid-19, publicado el 10 de mayo del presente en el Diario Oficial El Peruano, que establece la obligación estatal de que se concreten y aseguren los mecanismos de articulación con entidades públicas que destinen servicios para la atención de la población indígena u originaria, con criterios de pertinencia, adecuación cultural y de género, oportunidad, eficiencia y calidad, a fin de poder mitigar el impacto y avance del covid-19 en el territorio de los pueblos indígenas que representamos, a la fecha sólo tenemos como respuesta el silencio de los encargados que sólo se demoran en comunicarnos sus acciones concretas y no nos toman en cuenta en sus planes.

La organización de los pueblos amazónicos

La comunidad nacional e internacional está sorprendida por la capacidad de organización de los pueblos amazónicos que emprendieron una impactante jornada nacional de lucha. ¿Cuál es el secreto de la organización?

Los pueblos indígenas amazónicos no necesitan estar organizados en una estructura moderna de representación para defender su territorio. Sólo basta que se



sientan amenazados para ponerse en pie de lucha. Así como un fiel religioso sería capaz de abalanzarse contra un alcalde si éste se propusiera deshacer la iglesia para instalar en su lugar un camal municipal, los pueblos indígenas también saben reaccionar cuando sus cascadas y los montes sagrados de encuentro con la espiritualidad se ven amenazados. No es que el acto de los feligreses de rechazar el camal implique abstinencia a la carne, como tampoco el rechazo a los decretos legislativos 1015, 1073, 1064, entre otros, significa que los indígenas se nieguen al progreso. La creencia, la espiritualidad que mueve a los indígenas no tiene una relación absoluta con la economía de mercado.

Mucho se habla de llevar el progreso y la modernidad a los indígenas para superar la pobreza. Aunque sostener que para sacar de la pobreza a los indígenas hay que facilitar el cambio de las reglas de juego sobre su propiedad colectiva mediante nuevas normas es menoscabar el fundamento de su propia existencia. El camino a la modernidad no necesariamente tiene que darse renunciando a la propiedad colectiva de las tierras. Se puede y deben desarrollar otros mecanismos. Tampoco es condición para salir de la pobreza tener que hipotecar, arrendar o vender las tierras comunales.

Cuando el señor Roque Benavides, ex Presidente de la Confederación Nacional de Instituciones Empresariales Privadas (CONFIEP) y de la Sociedad Nacional de Minería y Petróleo (SNMP), se lamenta y dice que las empresas mineras son las grandes perjudicadas con la derogatoria de los decretos que intentaban facilitar la venta de las tierras de las comunidades y señala que cada vez que hemos pedido la opinión de una comunidad, no han estado presente los dos tercios (diario La Primera, 24.08.08) confirma la sospecha de que la insistencia del Ejecutivo tiene mucho que ver con la consigna pactada con el poder económico, de entregarle -sí o sí- la llave de ingreso a la Amazonía, con algunos ajustes legales para justificar la invasión.

Mientras tanto el gobierno anunció que bajará a las comunidades para explicar la bonanza que prometen los decretos legislativos cuestionados y la confesión del antropólogo Juan Ossio, quién ha dejado entrever que forma parte del equipo de asesoría del presidente en esta materia (diario Perú 21, del 24.08.08) redunda en la sospecha de que algo se está cocinando en el Ejecutivo, con la ayuda de académicos, para evitar una consulta apropiada a la población afectada.

Por otro lado. Cabe tener en cuenta que el liderazgo

indígena amazónico surge en 1974 con el reconocimiento de la personalidad jurídica de la mal llamada “Comunidad Nativa”, que dio pie -a la vez- al surgimiento de sus organizaciones indígenas representativas que inician la búsqueda de mecanismos de diálogo con el Estado y sus gobernantes.

Los que sostienen que las comunidades nativas son un invento en el tiempo de Juan Velasco no dejan de tener algo de razón, porque ésta figura limita alcanzar la porción territorial que por posesión ancestral reclaman los pueblos indígenas amazónicos.

El colectivo indígena no quisiera interpretar que el intelecto limeño responsabiliza al gobierno militar por la existencia de las comunidades nativas solo para ocultar su impotencia de ver cómo los indígenas se resisten, y mientras resisten frente a las leyes perversas, será imposible convencerlos para dejar entrar a sus amigos o socios.

Los historiadores, los académicos y antropólogos deberían saber que mediante nuestras organizaciones representativas los indígenas hemos logrado crear estructuras de carácter nacional y también internacional como es la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) en 1984. A través de esta instancia tenemos representantes, por ejemplo, en el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas.

Deberían, de igual modo, saber que en el Perú las organizaciones indígenas amazónicas hemos demostrado el carácter propositivo de nuestras luchas, las cuales se reflejan en el desarrollo de importantes programas como el Programa de Formación de Maestros Bilingües (FORMABIAP), cuyo origen se dio siendo Ministra de Educación la actual congresista Mercedes Cabanillas (RM 364-88-ED de 25.05.1988), durante el primer gobierno de Alan García en 1988.

Este programa tan importante para la educación en el Perú fue posible gracias a la iniciativa de AIDSESP que suscribió un convenio con la Cooperación Técnica Italiana, por medio de la asociación Terra Nuova, una ONG que tuvo el valor y el compromiso de apoyar a los

indígenas en la promoción de la educación intercultural bilingüe. Si de esto se ha olvidado el régimen del APRA en su segundo gobierno, deben preguntarle al ministro actual para visualizar la educación remota que se viene implementando en nuestras comunidades Indígenas.

El Ministro de Salud se sorprendería que sin ningún apoyo financiero del Estado peruano los indígenas amazónicos estamos demostrando nuestra capacidad de gestión ante diferentes organismos de cooperación internacional para poner en marcha la formación de Técnicos en Salud Intercultural, por cierto, con mucho éxito, en la región Atalaya y en Datem del Marañón, en un completo abandono, por ello muchas de las comunidades hacen uso de la medicina natural existente en nuestra madre naturaleza y pueden combatir el covid – 19.

Los funcionarios del Ministerio de Agricultura y los gobiernos regionales amazónicos no pueden refutar los legajos de oficios, convenios y otros documentos que acreditan el rol activo de nuestros líderes y APUS de muchas comunidades para vivir usando medios naturales.

Por la salud de la población indígena y sanmartinense:

Saludos de vivas de los pueblos en: **KICHWA AMAZONICO:** TUKUY RUNAKUNAPA, INDIUKUNA KAY SAN MARTINSUYUPIALLIKAWSANAPA
AWAJUN: JATA PACHISA CHICHAMJAMU IINIA WEANTU SAN MARTINNUM BATSAMIN AIDAUTI
SHAWI: KANPUWA YAWEREWAKE’ KU KANUWAUN YAWEKAMARE’ SAN MARTIN NU’PAKE

“POR LA UNIDAD, RESPETO A LAS CULTURAS E IDIOMAS DE LOS INDÍGENAS DEL PERÚ Y AMÉRICA, EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y TODAS SIN EXCLUSIÓN”

Amawta
Manuel Ysuiza Shapiama
Docente quechua amazónico

Desescolarización de nuestras comunidades

Sisa Pacari Bacacela Gualán
José María Vacacela Gualán

Resumen:

Nuestros pueblos y culturas están siendo desaparecidos imperceptiblemente, a una velocidad cada vez mayor. Planteamos la creación de un nuevo sistema de vida a partir de la concientización y el consenso comunitario, en un acto de autodeterminación para recrear nuestra vida de sabiduría en comunidad. Es hacerlo o desaparecer. No podemos permitir que sus iglesias, sus escuelas, su banca y sus Estados nos digan cómo vivir.

Palabras clave: Nuevo sistema de vida, desescolarización, memoria celular, consenso comunitario, currículo de vida, Yachay Kawsay, Mushuk Away.

El sistema de occidente denigró a los pueblos nativos de América, menospreció su sabiduría, su ciencia y tecnología totalmente; les explotó en nombre de sus dios, utilizándolos como mano de obra sin o con muy poca remuneración en favor de acumular riquezas para sus monopolios y luego presentó escuelas en las

áreas rurales. Los abuelos vieron a esas escuelas como puertas para que sus hijos fueran aceptados por el sistema y les ingresaron en ellas. En la escuela se les pidió que hablaran castellano y los abuelos “para ayudar a sus hijos” les dejaron de hablar en su lengua materna; luego el sistema tomó a algunos de los primeros alumnos indígenas y les ofreció la “oportunidad” de darles un trabajo remunerado, propuesta que les atrajo y se propagó. El primer trabajo asalariado que se extendió por nuestras comunidades fue el de ser profesor, puñal o veneno para nuestra cultura.

Para convertirlos en profesores importaron de Alemania los modelos de “colegios normalistas” en los que se de-formaba y se alienaba sus mentes hasta que se convencieran de que educar era una tarea dentro de un aula y con una disciplina impuesta por el adulto. En esa trampa cayeron también las comunidades, que creyeron que para “ser bueno” y para triunfar se debía pasar por esa institución, que haciendo eso y hablando el castellano, sí serían sus miembros aceptados por el



FOTO: DANIEL FELIPE CAMPO

sistema. Así llegamos al momento actual en que poner en tela de duda a la escuela se vuelve algo subversivo, indeseable y mal entendido. En 2014 exterminaron “INKA SAMANA”, un proyecto comunitario de paz y educación autónoma que fue modelo ancestral de fortalecimiento cultural iniciado en 1986.

Por conciencia y necesidad de no extinguirnos como pueblos, estamos en la tarea de transformar la educación de nuestras generaciones venideras, más allá de crear un currículo comunitario o cultural deberíamos recrear nuestras formas ancestrales de aprender.

Nuestros abuelos no aprendían encerrados en una escuela, con una persona igual o peor a ellos, por eso es que eran sabios. Aprendían con el acompañamiento familiar y comunitario de la vida, en relación con la naturaleza y el cosmos. ¿Por qué gastar energía en hacer transformaciones dentro de las aulas de clase? Esas son las que a nuestra manera de ver deberían desaparecer porque son herramientas de colonización, de domesticación y de dominación. ¿Acaso queremos vivir, heredar y prolongar esta dependencia a nuestros hijos? Si queremos que nuestros pueblos nativos permanezcan vivos y que nuestra sabiduría cultural florezca

nuevamente... nuestro ejercicio educativo debería constituirse en un revisar, en qué recovecos de la vida se han quedado las manifestaciones culturales intactas y recrear la manera en que han logrado mantenerse vivas a pesar de la invasión, colonización y neocolonización. Debemos volver a conectarnos con la naturaleza y el cosmos, y reaprender el idioma y la forma de vida de ellos. Detrás de toda práctica cultural, organizativa, administrativa, social o espiritual viva está una gran voluntad colectiva de “vivir de esa manera”. Esa es una verdadera pista de por dónde debemos continuar. ¿Qué está vivo en nuestras fiestas? ¿Qué formas de trabajo comunitario continuamos practicando? ¿Qué piezas de la literatura oral conocemos y cómo han llegado hasta nuestros tiempos? ¿Cómo han pasado de generación en generación las habilidades artísticas mal llamadas artesanales? (En occidente el arte es una expresión individual, por lo que al ver que nuestro arte es colectivo como nuestra vida, le han quitado el valor dándole el nombre de artesanía en el mejor de los casos y de folklor en el peor). Esas son las claves para crear nuestra metodología de aprendizaje (no decimos de enseñanza porque son el individuo y la colectividad los que poseen intrínsecamente una manera de aprender tal o cual práctica).

Nos ha funcionado reunir un par de días a las comunidades y realizar la activación colectiva de la memoria celular y a partir de este ejercicio determinar todos los saberes que colectivamente conocemos, apuntar quiénes son las personas de la comunidad que los dominan o que pueden explicar cómo se los aplica, aunque no sepan hacerlo, y las maneras ancestrales de transmisión que les han permitido pervivir.

Estamos en un momento de vida o muerte cultural. La iglesia, la escuela, los Estados, los bancos como instituciones colonizadoras han sido amenazas graves, que, para nuestro bien, se han demorado años en destruir nuestras culturas. Actualmente estamos frente a la amenaza digital que a galope está terminado con nuestras lenguas y nuestras maneras ancestrales de pensar colectivamente, tejer las ideas, concatenarlas

con la práctica y lo más grave e irreversible mantener nuestro gusto cultural, que es ese sutil sentir de lo que combina o no combina en el sabor de nuestras comidas, en los colores de nuestra vestimenta, en los olores que tienen las fibras naturales con las que hacemos arte. Son estas sutilezas las que tienen el ADN de nuestra cosmovisión andina. La introducción de fibras sintéticas y de procesos industrializados están haciendo que nuestras expresiones culturales pierdan su espíritu. El espíritu de quienes somos está vivo en nuestros sentidos y su contacto con el entorno natural. Es preciso para retomar la memoria celular, percibir esos olores, sonidos, sabores, texturas y colores nuevamente, de aquellos que las siguen utilizando en algún recóndito lugar de nuestras comunidades. Somos pueblos que hemos tenido una relación cercana con el cosmos, conocíamos el pacha como el manejo inseparable del tiempo y el espacio, los ciclos vitales, el equilibrio en la alimentación, en la salud, en las relaciones sociales, en la integración de los tres mundos Kay pacha, el mundo del presente; Uku pacha, el mundo de los ancestros y Hanan pacha, el mundo de lo infinito. Dábamos valor y practicábamos los principios y consensos de convivencia.

A toda esta sabiduría que se integra holísticamente con energías del Universo la hemos llamado currículum de vida. Si queremos permanecer vivos como pueblos, fortalecernos y proyectarnos hacia nuestra propia vida; deberíamos dejar las conocidas escuelas, descolonizarnos de todo lo impuesto, retomar, valorar y reorganizarnos desde nuestros conocimientos y valores en nuevas comunidades que creen y recreen el sistema en el que queremos vivir y crecer; es decir, significa volver a nacer para tomar nuestras propias decisiones, nuestra propia filosofía de vida, nuestra propia espiritualidad, nuestra propia política organizativa, nuestra propia economía de la gratitud y nuestras propias relaciones sociales. Iniciamos este andar en Inka Samana en 1986; y continuamos creciendo, compartiendo y fortaleciéndonos en “MUSHUK AWAY” red de sueños, experiencias y pensamientos alternativos de Ecuador desde 2014 y en YACHAY KAWSAY desde 2016.



FOTO: SISA PACARI

Referencias Bibliográficas

En esta sección buscamos mantener presente las discusiones de coyuntura, debates y reflexiones en torno a la educación pública, su defensa, construcción de alternativas, expresiones de solidaridad y acciones colectivas.

Albuja, MG. Vacacela, JM. (2019) Inka Samana Un Sueño Pedagógico. Loja: UTPL.

Crónicas de una lengua que se construye

Fernando Ramírez*

Aprender una lengua significa mucho más que estructuras gramaticales, tiempos verbales, sustantivos y todos los elementos que la componen. Es aprender a mirar de un modo distinto la relación con el mundo y con los semejantes. Detrás de cada lengua hay un mundo, una filosofía, una cosmovisión. En México sobreviven 68 lenguas originarias, con 364 variantes, en muchos casos con muy pocos hablantes, por lo que muchas se encuentran en peligro de desaparecer. De todas ellas, la mayoría basan su transmisión en la oralidad.

Nací y crecí en un ambiente urbano, en Iztapalapa, Ciudad de México, porque mis padres migraron, desde hace muchos años a la capital del país. Esa fue una de

1. Ha participado, como voluntario, en proyectos educativos para la enseñanza de la historia a través de la música, que ha sido motivo para buscar la innovación de la enseñanza de las Relaciones Internacionales, a través de la teoría de inteligencias múltiples. Interesado en la difusión y promoción de la cultura mexicana, a través de sus diversas modalidades, buscando preservar el idioma Ngiwa (chocholteca), una de las 11 lenguas originarias del estado de Oaxaca, de donde vienen sus raíces.

las razones por lo cual no aprendí la lengua, lo que sí aprendí fueron muchas otras cosas heredadas de las pláticas familiares, como las costumbres y valores, y con ello, la explicación de por qué no habían aprendido la lengua, señalando que se había perdido desde hacía varias generaciones en la comunidad *Ngiwa* (chocholteca), de donde son mis orígenes y de la que deseo hablar.

Lo primero que deseo compartirles es que en el año 2015, me enteré que el maestro Aristeo empezó a desarrollar un taller, para enseñar esa lengua que les fue negada a mis padres, por lo que decidí aventurarme para aprenderla. Ya llevo cinco años acudiendo a su clase, en la que nos enseña un poco de vocabulario, los sonidos y las imágenes que representan. Además de eso, y para reforzar las cosas que aprendemos, nos cuenta una leyenda o una anécdota, referente a la forma en que se vivía anteriormente en el pueblo.

Algunas cosas ya las conocía, porque se comentaban en mi familia por tradición oral, pero otras no. Quiero hacer énfasis en un punto importante para la vida en



comunidad, que se sigue practicando en casi todos los pueblos de Oaxaca: el “tequio”, también conocido como “gueza” o “llesa”, que consiste en una forma de trabajo comunitario y voluntario, para el bien común del pueblo o la localidad. Esa costumbre es parte de la educación extraescolar, que todos los oaxaqueños llevan como una segunda piel y que les ha permitido la cohesión social.

A mí me tocó experimentarlo de primera mano, en un viaje que hice a Oaxaca. Como siempre me ha gustado tomar fotos, esa vez no fue la excepción, así que acompañé a varios señores y jóvenes del pueblo a recoger leña. Íba con mi cámara tomando fotos del paisaje. Cuando hicimos una parada para descansar, aproveché para tomar algunas fotos más, pero cuando estábamos a punto de reanudar la marcha, uno de ellos me dijo: “échanos la mano”, a lo cual yo me incorporé de inmediato.

Recordé, entonces, las pláticas de mi familia, en la colonia San Miguel Teotongo, enclavada en la Sierra de Santa Catarina, en Iztapalapa. Esta colonia fue fundada por grupos de migrantes de varias entidades, entre ellos muchos oaxaqueños, como en el caso de mi familia, de chocholtecos. Las anécdotas que contaban, siempre hacían referencia al trabajo comunitario y también a la manera como se fue construyendo la colonia, cuando se empezaron a cavar hoyos para meter el drenaje, la limpieza de los caminos, la construcción de las escuelas.

Mientras recordaba esas anécdotas, seguíamos acarreando leña hacia el camión, hasta terminar empapado en sudor. Trabajamos como si fuéramos hormiguitas: uno tras otro, cortando y cargando leña, todos trabajando por un solo objetivo: el bien común. Mi calidad de

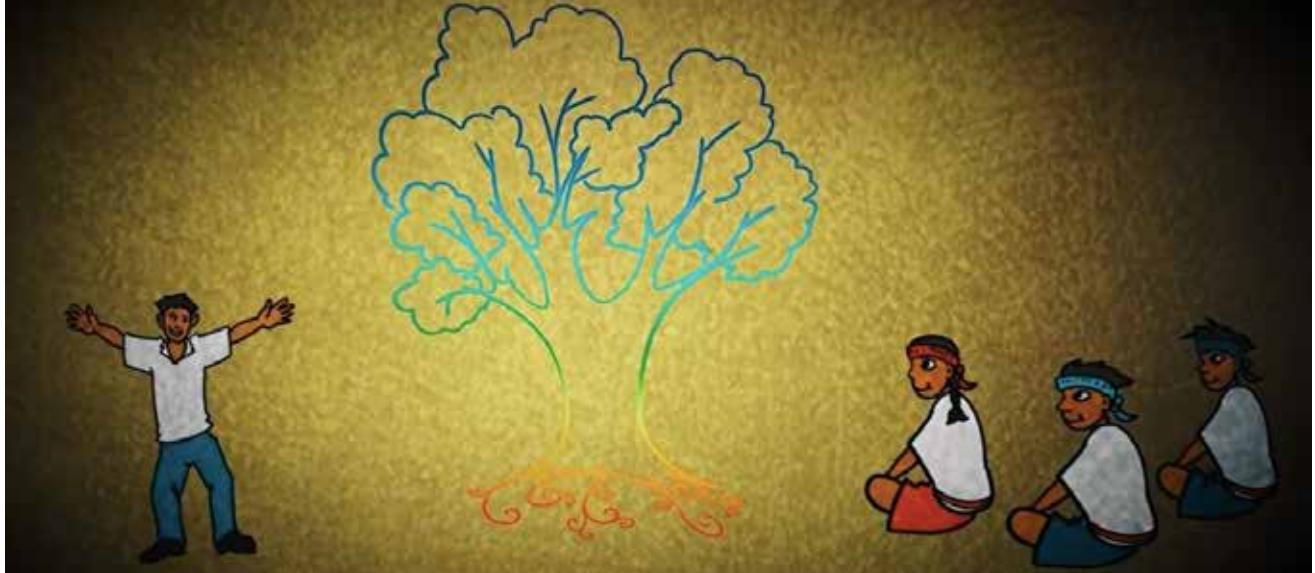
“citadino” no me daba ningún privilegio, aunque sólo hubiera ido a tomar fotos. A pesar del cansancio y haber sudado como nunca, disfruté mucho esa experiencia.

Mas tarde nos sentamos a la sombra de un árbol a comer. No recuerdo bien las pláticas que tuvimos en ese momento, pero sí el ánimo de la gente, sus sonrisas, sus expresiones de felicidad, por haber logrado el objetivo. Después de ese ligero descanso, nuevamente ¡a darle!, hasta llegar a Concepción Buenavista, el pueblo de donde partimos. Llegando a la Casa del Pueblo, empezamos a descargar y acomodar la leña.

Pero todo este recuento ¿qué tiene que ver con la lengua y la educación? Simplemente que la educación en las comunidades no se reduce a las aulas, y de esa manera entiendo cuando el maestro Aristeo nos dice cómo se nombra ese trabajo comunitario en la lengua *Ngiwa* (Chocholteco): *xragutse*.

El trabajo comunitario, no es privativo de las comunidades de México, también las podemos encontrar en varias partes de América, nombrada *Minga* en el Perú o Ecuador por ejemplo. Se trata de una realidad palpable, que sigue siendo parte de nuestras costumbres en Oaxaca y de infinidad de migrantes oaxaqueños que han poblado otras partes de México y del mundo.

Ésta misma actividad comunitaria se refuerza con otra, el sistema de cargos. Para poder ser presidente municipal, se requiere pasar por un escalafón de topil, sindico regidor, entre otros y hasta entonces, puede ser asirante a presidente municipal. Es obligación, de todo ciudadano, pasar por un cargo, y desempeñarlo a cabalidad, porque está de por medio su palabra y su honorabilidad. Debe cumplir ese encargo sin recibir



retribución alguna, al tratarse de contribuir a un bien común.

Otro requisito indispensable es que toda autoridad debe de saber hablar, tener el don de la palabra, ejercerla; pero también debe saber callar, escuchar, dirigirse a los demás. Debe conocer la historia del pueblo, para poder hacerse respetar y respetar las leyes, aunque existen las leyes escritas pesa por mucho más la palabra la honorabilidad y la oralidad.

Eso es algo que se trajeron los migrantes oaxaqueños. Por eso desde niño se nos enseña a cumplir la palabra, nos dicen frases como: “si dijiste algo, cúmplelo, si no puedes, mejor no abras la boca”. Más allá de la frase misma, se encuentra la carga energética de la voz de nuestros mayores, para que se hagan compromiso con el otro, consigo mismo.

La forma que nos enseñaron a ver el mundo desde el seno familiar, se ve reforzada con las enseñanzas de la voz del maestro Aristeo, quien migró siendo joven. Con todo y eso pudo desempeñar varios cargos para beneficio de su pueblo, San Miguel Tulancigo, Oaxaca, como la restauración de la iglesia.

Algunas veces, cuando estamos en clase, el maestro Aristeo, dice la siguiente frase en lengua *Ngiwa*: “*Rxu Táa*”. Acto seguido empieza a explicar: “*Rxu Táa*, es para designar a la gente que se considera grande por estatura, por su inteligencia y por sus obras, pero sin arraigo y sin compromiso social. Anteriormente los cargos más importantes los ocupaba la gente de mayor respeto. El *Rxu Táa* puede ser un estudiante que, de acuerdo con sus estudios, llegar a ser profesor, a ser maestro, pero sin arraigo en la comunidad, por lo que sus enseñanzas

nada tienen que ver con las cosas, las costumbres y los procesos que se viven en la comunidad. Contrario a eso, yo no estudie, yo tengo la escuela de la vida, pero he procurado rescatar la lengua que se basa en los usos, las costumbres y una cosmovisión, basada en el respeto con la naturaleza y la relación que tenemos con los planetas que nos rodean.

En las costumbres y tradiciones se desenvuelve una forma de vida, de visión del mundo, donde se trabaja por el bien común, por la comunidad.

El aprendizaje de una lengua es una experiencia que cobra vida, que resignifica nuestra concepción del mundo, da pertenencia y construye colectividad. Porque cada palabra tiene una carga, sugiere la apertura de nuestros sentidos, representa trabajo, ese que busca cuidar del otro en comunidad, ese trabajo que genera saberes y se realiza con respeto a la naturaleza, a quien le debemos nuestro sustento y de donde se sustenta y desarrolla la lengua que trato de aprender, muy lejos de la tierra donde nacieron mis padres.

Si queremos abonar a la transformación de esta realidad, construyamos colectividad, generemos pertenencia, especialmente en los entornos urbanos, compuestos por migrantes que en la ciudad o se olvidan de su raíz o luchan por preservarla. Recuperar nuestras lenguas originarias y enseñar a nuevas generaciones, no sólo es un acto de transformación, sino también un acto de amor. Necesitamos construir desde abajo, desde los pueblos y barrios, y exigir que la educación que nuestros niños y niñas reciban, sea una educación transformadora, con pertenencia cultural, y eso pasa, sólo si comprendemos su entorno.

Educación Pública, Neoliberalismo y Docentes: Nueva York, Toronto y Ciudad de México

Reseña del libro escrito por
Paul Bocking*

Por Larry Kuehn¹

Cuando se negoció el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) en 1990, una de las muchas interrogantes que se formularon fue el impacto potencial de este tratado en la educación pública en los países de Estados Unidos, México y Canadá. Aunque la educación no fue uno de los temas principales que se debatieron y discutieron, existían posibles impactos colaterales. La posición de Paul Bocking a la educación en los tres países del TLCAN veinticinco años después ayuda a responder la interrogante mencionada. La versión corta es que el TLCAN probablemente tuvo poco impacto directo en la educación pública, pero las

fuerzas de tendencia neoliberal que crearon el TLCAN condujeron a cierta convergencia, particularmente en la experiencia de los y las docentes y los límites sobre su autonomía profesional.

Bocking realizó estudios de campo de casos de educación en tres áreas metropolitanas muy significativas de Estados Unidos, Canadá y México, específicamente en las ciudades de Nueva York, Toronto y México. El autor eligió estas ciudades no porque creyera que las escuelas en cada uno de estos países eran similares, sino porque lo que sucede allí, en estas escuelas, es ampliamente representativo de las fuerzas que actúan sobre la educación y es una fuente influyente de ideas sobre políticas y prácticas educativas.

La posición de Bocking como investigador en el

*Universidad de Toronto Press, 2020.

1. Traducido por Carmen Miranda-Barrios

campo educativo se nutre de diversas experiencias: como maestro de aula, como académico que ha escrito una tesis doctoral y como activista dentro del sindicato magisterial en su localidad. También el autor ha estado involucrado en redes sindicales a nivel internacional, particularmente con la Coalición Tri-Nacional en Defensa de la Educación Pública. Todas estas experiencias y conexiones le han dotado de una pasión por la satisfacción de tener autonomía como maestro, le han dado una perspectiva más amplia sobre políticas educativas y le han permitido conectarse y comunicarse con otras y otros colegas docentes en las tres ciudades; todo esto le ha permitido sentir y experimentar el impacto de estas políticas en la realidad de las aulas.

Antes de iniciar presentando los estudios de campo, Bocking explora las dimensiones y la importancia de la autonomía profesional docente que el autor considera ser una llave al éxito de la educación pública. La autonomía profesional docente permite identificar estrategias instruccionales, selección de recursos, elegir métodos, tiempos y tipos de evaluaciones que provean tanto satisfacción profesional como la diferenciación de educación que sea la mejor para el bien de las y los estudiantes. Desarrollar la habilidad y capacidad de dar un juicio se da a través de la capacitación profesional, experiencia y del compartir con colegas.

Luego, el autor provee una historia comprimida de cómo los sindicatos magisteriales han apoyado la autonomía profesional docente y cómo las políticas neoliberales han servido para restringir esta autonomía. Es la hegemonía global de las políticas neoliberales la que provee el vínculo de conexión entre las experiencias de las y los docentes en estos tres contextos nacionales diferentes. Las políticas incluyen la austeridad en provisión de recursos para la educación; un aumento en la centralización, la erosión de la toma de decisiones en la escuela o localidad, el uso de los exámenes o pruebas estandarizadas como método de control y de educación y formas de privatización, tanto como competencia hacia y dentro del sistema público. Bocking destaca particularmente el papel de las organizaciones

internacionales en la producción de políticas comunes, incluyendo a la OCDE y su examen PISA.

Algunos segmentos de los sindicatos de docentes proporcionan fuerzas contrarias a estas direcciones neoliberales, aunque los elementos dominantes de los sindicatos de docentes en Nueva York y Ciudad de México han sido en algún momento aliados en la imposición de políticas neoliberales. Quienes se oponen a las direcciones neoliberales han encontrado causa común y apoyo mutuo en la Coalición Tri-Nacional en Defensa de la Educación Pública, así como en otras redes de sindicatos de docentes en las Américas, como la Red IDEA / Red-SEPA.

En cada uno de los estudios de casos de los tres grandes sistemas educativos urbanos, Bocking provee contexto a través de un recorrido histórico del desarrollo de la política educativa durante las últimas tres décadas. Después, presenta entrevistas que hiciera con docentes de aula que exploran las restricciones a su autonomía profesional, así como sus puntos de vista sobre cómo sus sindicatos los han ayudado o no en sus respectivas luchas en pro de su autonomía. El estudio de Bocking sobre Toronto también incluye su experiencia personal como maestro sustituto, activista y dirigente de su sindicato local.

La sección de México es de particular valor porque provee contexto en el desarrollo y luchas contra las políticas neoliberales educativas, información que no es ampliamente accesible en inglés. La Central Nacional de Trabajadores de Educación –CNTE es la que ha estado al frente de esta lucha, que a su vez es una sección disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación –SNTE. La SNTE ha jugado un papel de apoyo a la imposición gubernamental de políticas neoliberales, o por lo menos, de cumplimiento cómplice. Las limitaciones del grupo opositor de la CNTE como una fuerza efectiva dentro del sindicato a nivel nacional incluye ser una fuerza dominante en el sindicato únicamente en los estados del sur que tiene una población indígena muy significativa. Las luchas en contra de las políticas educativas neoliberales tienen

un aspecto tanto anti colonial como también un elemento de autonomía bastante fuerte en estos estados, incluyendo Chiapas, Oaxaca y Michoacán.

Al inicio, las políticas neoliberales en México celebraban la descentralización, quitándole la responsabilidad del Estado hacia la educación como una forma de forzar a las comunidades locales y a las y los padres y madres de familia a financiar económicamente los costos de la educación. Sin embargo, esto también abrió espacios a la oposición para que negociaran en forma exitosa con los gobiernos estatales que conllevaron a la adopción de políticas diferentes de las que deseaba implantar el gobierno nacional. Pero, la política centralizada del gobierno fue de nuevo reinstalada con el apoyo directo de la presidenta del SNTE, Esther Elba Gordillo, una líder sindical corrupta y abusiva. La elección de un nuevo presidente mexicano dio inicio a una investigación contra Gordillo y la envió a prisión bajo cargos de corrupción, pero el cambio presidencial también intento disciplinar al magisterio a través de una evaluación docente. Esto dio lugar a una oposición bastante fuerte por parte del magisterio, que fue más allá de la oposición a nivel de secciones del sindicato, lo que obligó al gobierno a suspender las pruebas a las y los docentes, pero el gobierno central pudo mantener con éxito otros elementos neoliberales a través del control centralizado neoliberal.

Basado en las entrevistas con docentes de la ciudad de México, Bocking identifica las razones por las que la oposición organizada en contra de las políticas neoliberales falló en desarrollarse, particularmente en el sindicato de educación secundaria, que está separado del sindicato magisterial de educación primaria. Algunas de las limitantes son de nivel estructural porque la educación en la ciudad de México ha estado bajo el control directo del Ministerio de Educación a nivel nacional, y no de la responsabilidad de la Ciudad de México, que cuenta con un gobierno de centro-izquierda que podría estar más dispuesto a retar las políticas nacionales. Además, las y los docentes secundarios en la ciudad de México son considerados trabajadores en

estado de precariedad, únicamente una minoría tiene trabajo a tiempo completo en una escuela. La mayoría son trabajadores de medio tiempo en múltiples escuelas en distintos turnos, o incluso trabajan fuera de la profesión magisterial. Esto les limita el tiempo y la habilidad hacia su autonomía profesional, así como las condiciones para poder organizarse en las campañas sindicales.

Bocking encuentra similitudes al analizar los casos de las escuelas secundarias en Nueva York. Aunque no tan precarias como en la ciudad de México, si las hay en cuanto al presupuesto basado en la escuela y al control fuerte por parte de las y los directores, junto a esto se da la reestructuración de escuelas pequeñas secundarias dentro de una escuela que contrata docentes sin experiencia y que cobran menos salario pero que están llenando todas las posiciones. Las políticas de elección de escuela han creado más desigualdad porque algunas escuelas pueden escoger a que estudiantes aceptar y a quienes no, dejando a las demás con los grupos de estudiantes no aceptados. La imposición del gobierno estatal de estandarizar las pruebas o exámenes y agregar el 'valor agregado' a las evaluaciones docentes, junto con la falta de estabilidad en la facultad de la escuela, presenta grandes retos para a la autonomía profesional docente.

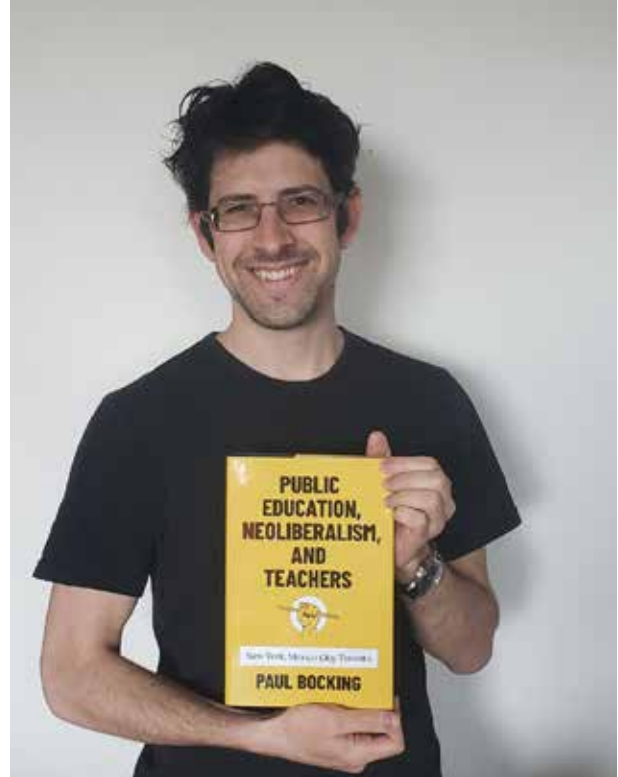
La Federación Unitaria Magisterial (por sus siglas en inglés UFT) no ha tenido ningún efecto en oponerse a las políticas neoliberales; como resultado su posición ha sido cuestionada por MORE, que es un grupo de oposición dentro del sindicato. El sindicato ha apoyado algunas políticas en distritos escolares como dividir grandes escuelas secundarias en escuelas más pequeñas, pensar erróneamente que las y los docentes podrían tener más influencia en las políticas escolares. También se han visto limitados por problemas estructurales similares a los de la Ciudad de México. La relación directa del sindicato es con la municipalidad en el proceso del pacto colectivo, pero muchas de las políticas neoliberales son impuestas por el gobierno estatal que está por encima de cualquier decisión local. El sindicato se centra en presionar al gobierno, en lugar de y como lo propone

PUBLIC EDUCATION, NEOLIBERALISM, AND TEACHERS



New York, Mexico City, Toronto

PAUL BOCKING



MORE, a través de organizar la acción colectiva entre las y los docentes.

En relación al estudio sobre Toronto, Bocking da la historia de la forma cambiante de las políticas neoliberales en Ontario que alternan entre lo que podría llamarse un neoliberalismo duro y autoritario y uno que es más suave y reflexivo, pero con impacto similar. Ambos tienen elementos comunes de diversos grados de austeridad y centralización en el proceso de toma de decisiones hacia el gobierno provincial alejándose de lo local y el uso de la prueba estandarizada para limitar la austeridad profesional docente. Bocking señala indica “volúmenes asombrosos de nueva política” y cada vez se dedica más tiempo por parte de los administradores y docentes a documentar las respuestas a la política. La centralización de decisiones ha presentado dificultades para los sindicatos en Ontario para negociar provisiones que apoyen la autonomía profesional. También, Ontario tiene cuatro sindicatos que representan cuatro partes diferentes del sistema –escuelas públicas primarias y secundarias, escuelas públicas católicas y escuelas públicas francófonas que presentan dificultades en encontrar unidad para desafiar al gobierno en la negociación.

Un elemento común en todos estos tres sistemas es un cambio de relación entre directores y docentes. A medida que el control está centralizado, la expectativa es que los administradores sean los encargados de hacer

cumplir la dirección del gobierno sobre los docentes. Las y los directores fueron retirados de la membresía en los sindicatos magisteriales en todos estos casos, algunos más recientemente que otros. Fungen ahora más como agentes de control de la política y no en participantes colegiados de una autonomía profesional colectiva.

Al final del libro, Bocking termina con un reto hacia los sindicatos magisteriales A medida que los gobiernos centralizan cada vez el control de la educación, el enfoque sindical se desplaza inevitablemente hacia la búsqueda de influencia en ese nivel, alejándose de lo local y del aula. Independientemente de lo que se gane a nivel central, proteger la autonomía profesional docente no está en ese listado de éxitos. Los estudios de casos presentados por el autor dan una idea de las razones: a veces cumpliendo o incluso complicidad en apoyo las propuestas neoliberales, otras veces una falta de enfoque o de unidad sobre a qué oponerse y cuál es la mejor manera de hacerlo. Bocking sugiere que al haber “un gran énfasis por parte de los sindicatos magisteriales en analizar y defender los elementos de una buena enseñanza podría traer el centro de gravedad espacial dentro del sindicato de regreso a lo local y al aula”. Y esto podría inyectar confianza y determinación entre las y los docentes para mantener su autonomía profesional frente al replanteamiento de la educación pública como industria neoliberal.

¿Qué es la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA es una alianza continental que tiene el objetivo de enlazar organizaciones de la sociedad civil del continente, que comparten la preocupación por proteger y mejorar la educación pública; como derecho humano imprescindible para el desarrollo democrático.

La Red trabaja junto con otros agrupamientos de la sociedad civil que se preocupan por el impacto de los Tratados de Libre Comercio sobre los derechos sociales.

La Red SEPA surge de una reunión de profesores y estudiantes en la Ciudad de México en noviembre de 1998; la creación de la Red SEPA se formalizó en la Conferencia «Iniciativa Democrática para la Educación Pública para las Américas», realizada en Quito Ecuador, en octubre de 1999.

¿Qué hace la Red Social para la Educación Pública en América?

La Red SEPA realiza investigaciones, elabora redes de comunicación, publicaciones, así como campañas hemisféricas en defensa de la educación pública. Una de sus prioridades es crear espacios de discusión y reflexión colectiva, a través de conferencias, seminarios, y congresos sobre el impacto del neoliberalismo y el libre comercio en la educación, que sirvan para generar estrategias en la defensa y mejora de la educación pública. El objetivo de nuestras actividades es promover el entendimiento del impacto de las políticas neoliberales a la educación en las Américas, y proponer vías alternativas que desarrollen una educación pública, inclusiva y democrática.

La Red también sirve para movilizar solidaridad con educadores, estudiantes, así como luchadoras y luchadores sociales, que sufren represión en sus países por realizar actividades en apoyo y defensa de la educación pública y democrática.



Comité Coordinador

- Unión Nacional de Educadores del Ecuador (UNE)
- Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)
- Federación de Organizaciones Magisteriales de Centro América (FOMCA)
- Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación de Brasil (CNTE/Brasil)
- Unión Caribeña de Maestros (CUT)
- Federación Magisterial de Columbia Británica, Canadá (BCTF)
- Organización Caribeña y Latinoamericana de Estudiantes (OCLAE)
- Steve Stewart. Secretario Técnico

Contacto

www.red-sepa.net

infordsepa@resist.ca

"CONTRA LA DESIGUALDAD EDUCATIVA, UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA"



Una PEDAGOGÍA
EMANCIPADORA
para una educación pública
TRANSFORMADORA

 *Internet*
para tod@s
Derecho social



Ruta de la campaña

ABRIL | NOVIEMBRE

Puedes sumarte a través de las diversas modalidades

Nuestras actividades

- ✓ **12 Abril** - Lanzamiento de la campaña.
- ✓ **26 Abril** - Pronunciamento por la defensa de la educación, acceso y gratuidad .
- ✓ **Mayo – Agosto** - Convocatoria Revista Intercambio; Concurso video; Ciclo de talleres regionales.
- ✓ **Septiembre** - Foro continental "Tejiendo la educación pública que transformará al mundo".
- ✓ **Noviembre** - Cierre de campaña

