

Reflexiones sobre política pública en educación indígena y Etnomatemática:

La situación en cinco países latinoamericanos



Editores:

Edwin Yesid Molano Franco

Hilbert Blanco Álvarez



Editorial
Universidad de Nariño

editorial
Universidad de **Nariño**

**Reflexiones sobre política pública en
educación indígena y Etnomatemática:**
La situación en cinco países latinoamericanos

Editores:

Edwin Yesid Molano Franco
Hilbert Blanco Álvarez

Reflexiones sobre política pública en educación indígena y Etnomatemática:

La situación en cinco países latinoamericanos

Editores:

Edwin Yesid Molano Franco

Hilbert Blanco Álvarez

èditorial

Universidad de **Nariño**

Reflexiones sobre política pública en educación indígena y etnomatemática : la situación en cinco países latinoamericanos / Saúl Bermejo Paredes ... [y otros] ; editores Edwin Yesid Molano Franco, Hilbert Blanco Álvarez.-- San Juan de Pasto : Editorial Universidad de Nariño, 2025

456 páginas : ilustraciones, fotografías

Incluye referencias bibliográficas y reseña de los autores al final de cada capítulo
ISBN: 978-628-7771-90-1

1. Políticas públicas—Educación indígena—Latinoamérica 2. Política educativa 3. Educación intercultural—Políticas 4. Interculturalidad 5. Educación indígena 6. Etnomatemática 7. Colonialidad del saber 8. Pluralismo epistemológico 9. Educación bilingüe—Políticas I. Bermejo Paredes, Saúl II. Maquera Maquera, Yanet Amanda III. Maquera Maquera, Yolynda IV. Rodríguez Cruz, Marta V. Gravel, François VI. García, William VII. Williamson, Guillermo VIII. Villavicencio Ubillús, Martha Rosa IX. Peña Rincón, Pilar Alejandra X. Auccahuallpa Fernández, Roxana XI. Pari Condori, Abdón XII. Tobar Gutiérrez, María Elena XIII. Montero de la Rosa, Oscar David XIV. Molano Franco, Edwin Yesid, editor XV. Blanco Álvarez, Hilbert, editor

379.8 R332r – SCDD-Ed. 22



SECCIÓN DE BIBLIOTECA

Reflexiones sobre política pública en educación indígena y Etnomatemática: La situación en cinco países latinoamericanos

© Editorial Universidad de Nariño

© Editores: Edwin Yesid Molano Franco - Hilbert Blanco Álvarez

© Saúl Bermejo Paredes, Yanet Amanda Maquera Maquera, Yolynda Maquera Maquera, Marta Rodríguez Cruz, François Gravel, William García, Guillermo Williamson, Martha Rosa Villavicencio Ubillús, Pilar Alejandra Peña Rincón, Roxana Auccahuallpa Fernández, Abdón Pari Condori, María Elena Tobar Gutiérrez, Pilar Alejandra Peña Rincón, Óscar David Montero De La Rosa, Edwin Yesid Molano Franco, Hilbert Blanco Álvarez

ISBN: 978-628-7771-90-1

Corrección de estilo: Ricardo Erazo Mera

Diseño y diagramación: David Sebastian Benavides

Fecha de publicación: Noviembre 2025

San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Prohibida la reproducción total o parcial, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin la autorización escrita de su autor o de la Editorial Universidad Nariño

TABLA DE CONTENIDO

PARTE 1. POLÍTICA PÚBLICA EN EDUCACIÓN INDÍGENA, AVANCES,

OBSTÁCULOS, TENSIONES Y HORIZONTE DE POSIBILIDADES EN CINCO

***PAÍSES LATINOAMERICANOS* _____ 13**

CAPÍTULO 1 CÓMO PERCIBEN LOS MAESTROS LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL-INDÍGENA EN LOS ANDES DEL SUR PERUANO _____ 14

CAPÍTULO 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y COLONIALIDAD DEL SABER EN EL ECUADOR DEL CORREÍSMO (2007-2017) _____ 39

CAPÍTULO 3 EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: PEDAGOGÍAS ENTRE EL TERRITORIO Y EL AULA _____ 75

CAPÍTULO 4 RECONOCIMIENTO INDÍGENA Y EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA _____ 117

CAPÍTULO 5 LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LATINOAMÉRICA: AVANCES, CRÍTICAS Y POSIBILIDADES _____ 146

PARTE 2 ETNOMATEMÁTICA Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL: AVANCES,

OBSTÁCULOS, TENSIONES Y HORIZONTES DE POSIBILIDAD, EN LA

INVESTIGACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CINCO

***PAÍSES LATINOAMERICANOS* _____ 211**

CAPÍTULO 6 POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y ETNOMATEMÁTICA: EL CASO PERUANO _____ 212

CAPÍTULO 7 POLÍTICAS EDUCATIVAS, EXPERIENCIAS EN INSTITUCIONES EIB Y LA SITUACIÓN DE LA ETNOMATEMÁTICA EN ECUADOR ____ 250

CAPÍTULO 8 ETNOMATEMÁTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ALGUNAS EXPERIENCIAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE	290
---	-----

CAPÍTULO 9 LA ETNOMATEMÁTICA EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LATINOAMÉRICA	309
---	-----

PARTE 3 EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO EN COLOMBIA:

UN MOVIMIENTO DE LUCHA POR LA DESCOLONIZACIÓN

<i>DEL PENSAMIENTO</i>	<i>361</i>
-------------------------------	-------------------

CAPÍTULO 10 VACÍOS Y AUSENCIAS QUE DAN ORIGEN AL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO (SEIP) EN COLOMBIA	362
--	-----

CAPÍTULO 11 EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: LUCHAS PARA VOLVER AL ORIGEN	398
---	-----

CAPÍTULO 12 EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN PROCESOS DE LEGITIMACIÓN EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA	418
---	-----

Introducción

La educación matemática y las políticas educativas en Latinoamérica vienen enfrentando retos que, vistos desde una perspectiva decolonial, requieren importantes transformaciones institucionales, de implementación y de principios éticos a fin de construir sociedades cada vez más justas. En este libro nos enfocamos en las transformaciones decoloniales que implican el reconocimiento de otros sujetos: los pueblos indígenas, y de otros saberes: las etnomatemáticas.

Como resultado de una tesis doctoral, surge este libro que recoge los aportes de diversos investigadores, educadores y líderes indígenas, que han venido estudiando e implicándose en la construcción de políticas públicas de educación en cinco países latinoamericanos: Brasil, Perú, Ecuador, Chile y Colombia, en relación a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas, y a la incursión de la Etnomatemática como perspectiva que amplía la concepción de la educación matemática.

Es así como en el 2021, mediante una alianza estratégica entre la Universidad de La Sabana, de Chía Colombia, y la Universidad Federal de Minas Gerais, de Brasil, se realizó una cátedra virtual, disponible en el canal de YouTube de la Red Internacional de Etnomatemáticas, en la que se analizó el estado

<https://www.youtube.com/@redinternacionaldeetnomate966>





de la cuestión en los cinco países mencionados anteriormente, para identificar obstáculos, avances, tensiones y oportunidades de transformación. La motivación de dicho análisis fue la de tener un panorama general que le diera un marco contextual y argumentativo a la propuesta de unos elementos orientadores para el análisis y diseño de una política emancipatoria de educación matemática en relación con los pueblos indígenas basada en la Etnomatemática.

Este libro preserva la misma estructura de la Cátedra, la cual estuvo organizada desde tres ejes, en el primero se analizaron y discutieron los procesos de construcción y avances en las políticas públicas de educación indígena, lo cuál quedó plasmado en los primeros cinco capítulos. El segundo eje recogió, en cuatro capítulos, las reflexiones sobre la manera en que la Etnomatemática se articula a iniciativas de transformación social en políticas públicas, currículos y experiencias de formación.

Finalmente, el tercer eje se centró en el caso colombiano, cuya importancia radica en la novedad y potencial impacto en otros países de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el cual se venía construyendo en un largo proceso de diálogo entre las organizaciones indígenas y el gobierno nacional, mediante la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), y se oficializó el 30 de abril de 2025 con el decreto 0481, reconociéndose así el SEIP como Política Pública de Estado.





Cada uno de los ejes mencionados está direccionado por preguntas problematizadoras:

Primer eje: ¿Cómo vienen siendo transformadas las políticas educativas por los pueblos indígenas en Latinoamérica?

Como resultado, se señalan: los tres principios ético-normativos decoloniales que guían la transformación de las políticas; la manera en que estos principios son articulados a nivel institucional por medio de la participación de los pueblos indígenas como actores políticos y creación de legislación e instituciones; respecto de nivel de la praxis, se destacan propuestas como la autosegregación, el desarrollo de sistemas educativos propios, la concienciación, las prácticas de insubordinación creativa, y la preparación de un ambiente propicio para la interculturalidad.

Segundo eje: En este capítulo se muestra la manera en que la Etnomatemática se articula con los procesos de transformación en las políticas de educación indígena en cinco países latinoamericanos.

¿Cuáles son las aportaciones de la Etnomatemática en el fortalecimiento y desarrollo de los principios ético-normativos de diversidad, buen vivir e interculturalidad en las políticas de educación indígena?





¿Cómo participa la Etnomatemática en la transformación del nivel institucional de las políticas de educación indígena?

¿De qué manera las relaciones intersubjetivas e interculturales de la educación matemática inciden en el nivel institucional de la política educativa indígena? y ¿cuál es el papel de la Etnomatemática allí?

Los resultados de este análisis señalan a la Etnomatemática como una herramienta para la descolonización que contribuye con el fortalecimiento de los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad mediante la legitimación de saberes matemáticos otros, la concienciación de la colonialidad ejercida desde el saber matemático escolar, la adecuación institucional desde la investigación, la formación de profesores, la adaptación curricular, y los procesos de subjetivación, como acciones que inciden en los diferentes niveles y esferas de la política.

Tercer eje: ¿Cómo se crean procesos de legitimación comunitaria en relación a la educación matemática?

Los resultados de este análisis señalan que la concienciación, la participación como tejido y la autonomía para la crítica y la experimentación, son elementos de legitimidad en los que la educación matemática se teje con los saberes culturales, al aportar al fortalecimiento cultural y a una mirada crítica de la relación con la Madre Tierra.





A lo largo del libro, el lector encontrará un conjunto de problemáticas diversas que muestran cómo la política transforma la realidad educativa y las concepciones mismas del saber, a la vez que las experiencias cotidianas van transformando las políticas en un proceso dialéctico lleno de tensiones en las que se construyen acuerdos y al mismo tiempo van surgiendo nuevos interrogantes y nuevos temas van ingresando en la agenda política. De esta manera, cada uno de los ejes aquí plasmados implican nuevos desafíos que, aunque están fuertemente ligados, pueden abordarse de manera independiente por lo que no es necesario realizar una lectura lineal, sino que puede abordarse según los intereses de quien lee.

En este orden de ideas, el análisis realizado y las reflexiones de los investigadores, docentes y líderes comunitarios, demarcan un derrotero para próximos estudios que contribuyan a una mejor comprensión y direccionamiento de las políticas de educación indígena y educación matemática en la búsqueda de un entendimiento mutuo que rompa con las barreras que históricamente han separado maneras de ver el mundo, saberes y pueblos. Invitamos al lector a socializar y discutir sus reflexiones, contribuyendo así a tejer la transformación decolonial de la política, del saber, del pensamiento y de la educación.

PARTE 1

Política pública en educación indígena, avances, obstáculos, tensiones y horizonte de posibilidades en cinco países latinoamericanos

Comenzando por un panorama general de la situación en cinco países latinoamericanos, esta sección analiza la evolución de las políticas públicas en educación indígena en Perú, Ecuador, Chile, Colombia y Brasil. Se examinan los avances, obstáculos y tensiones en su implementación, reflexionando sobre la transformación hacia modelos educativos que respeten la diversidad cultural, lingüística y epistemológica de los pueblos indígenas. Además, se destaca el papel de estos pueblos como actores políticos en la construcción de sistemas educativos emancipatorios, inclusivos y pertinentes.

CAPÍTULO 1

CÓMO PERCIBEN LOS MAESTROS LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL-INDÍGENA EN LOS ANDES DEL SUR PERUANO

Saúl Bermejo Paredes

*Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú
Instituto de Investigaciones Sociales “José A. Encinas”*

Yanet Amanda Maquera Maquera

*Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú
Instituto de Investigaciones Sociales “José A. Encinas”*

Yolynda Maquera Maquera

Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú





Resumen

Ante los diferentes postulados y acepciones teórico-conceptuales de la educación dirigida a los indígenas, el objetivo es comprender las diferentes percepciones que otorgan los docentes de educación básica a la educación intercultural. La interculturalidad y la educación intercultural se perciben indistintamente como categorías equivalentes y han sido acogidas en los siguientes sentidos: a) como alternativa para revertir la baja calidad y equidad de la educación impartida en las escuelas rurales; b) como oportunidad histórica para ser visibilizados y acceder a una educación desde la cultura y lengua propias, insertándose en mejores condiciones a la vida nacional; c) como políticas y acciones para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística y relativizar los procesos de homogeneización y asimilación imperantes, que obstaculizan la consolidación del Estado-nación; d) como una educación exclusivamente dirigida a los indígenas, por tanto racista y discriminatoria; e) como una educación centrada en la enseñanza de lenguas y culturas aborígenes.

Palabras clave: Diversidad cultural, educación bilingüe, educación intercultural, educación indígena, interculturalidad.





Introducción

La educación intercultural en el Sur Andino peruano, presenta antecedentes situados en tres momentos: En un primer momento, a inicios del siglo XX se vivía una coyuntura de extrema polaridad e injusticia económica-social entre aquellos que poseían inmensas extensiones de tierras (latifundio) y los indígenas convertidos en sirvientes (nuevos esclavos) del poder instaurado, la condición indígena fue el pretexto para justificar no sólo la exclusión de la educación y las condiciones de vida digna, sino para despojar al ser indígena su condición humana y confinarlo a una situación de ente o cosa, así Deustua (1990) refiriéndose a los indígenas decía: ¿Qué influencia podrá tener sobre esos seres, que sólo poseen la forma humana las escuelas primarias más elementales?, en estas circunstancias; fue Manuel Z. Camacho un indígena aimara que inició con la alfabetización de los indígenas de manera clandestina, convirtiendo su casa en escuela, para salir de la ignorancia y poner fin a los abusos de sus opresores (Ramos, 2007).

En un segundo momento, a principios de la década de 1930 se registran experiencias de educación intercultural desarrollados por maestros (Daniel Espezúa, Alfonso Torres, María A. Galindo y otros), sensibles con la educación de los niños indígenas. Son experiencias desarrolladas en el sistema escolar, sin embargo no fueron parte del currículo oficial, fueron iniciativas personales. En 1945, según el acuerdo de Warisata sostenido entre los gobiernos de Perú y Bolivia se diseñó un currículo próximo a la educación





intercultural que incluía por vez primera la lengua materna de los niños indígenas en el proceso escolar (Pozzi-Escot, 1990).

En un tercer momento, se oficializó la política de la educación intercultural en el Perú mediante la emisión (1972) de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) y en 1975 a través de un convenio bilateral entre Perú y Alemania se dio inicio al Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno - PEEB-P (Bermejo, 2010). Actualmente, en el Perú se imparte la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a cargo del Ministerio de Educación como parte de la educación básica, en zonas rurales dirigida a poblaciones indígenas.

En este trabajo se analiza la situación diacrónica y sincrónica de la educación intercultural bilingüe como experiencia educativa desarrollada en los Andes del Sur peruano, las percepciones de los maestros como actores principales de estas experiencias educativas, los enfoques respecto a la educación intercultural y el establecimiento de reflexiones y conclusiones, respectivamente.





1. Inicios de la educación intercultural en el Sur Andino peruano

1.1. Educación intercultural para indígenas

La interculturalidad nace con propósitos distintos y en contextos heterógeneos; según Abdallah-Pretceille (2001) aparece en Europa en la década del 70 del siglo pasado, en Francia (1975), en el marco de los proyectos sociales y educativos y responde a las profundas raíces ideológicas del tradicional republicanismo francés; por su parte, Borboa (2006) hace referencia que fue en Alemania (1979), ligado a los programas compensatorios y se convirtió en la clave de un enfoque educativo que considera el respeto por los derechos humanos, la diversidad cultural, la fuerza y valor de la multiculturalidad, el refuerzo de la identidad cultural, el proceso recíproco de aprendizaje entre las culturas, el diálogo cultural basado en la relación interactiva y la igualdad de oportunidades para todas las personas. En América Latina, en particular el Perú, el concepto de interculturalidad se introduce a inicios de la década de 1980 en los proyectos de educación bilingüe, destinados exclusivamente para la población indígena.

No obstante, en el Sur Andino peruano el primer antecedente de educación rural e intercultural bilingüe se registra con Manuel Z. Camacho en Puno, que de manera clandestina y desafiando el poder político-eclesiástico (cuando la escuela aún estaba prohibida para los indígenas), inició en 1904 la alfabetización para los aimaras al convertir su casa en escuela, en la comunidad





de Utawilaya-Ácora (Bermejo, 2010). Posteriormente, por los años veinte del siglo pasado trasciende en Latinoamérica, por sus ideas y obras educativas, el puneño José Antonio Encinas Franco, que concebía una escuela liberadora, sustentada en la pedagogía activa y la filosofía pragmatista, al propugnar que la escuela debe convertirse en el hogar del indio, con valor social e impulso político (Encinas, 1932); después cobraron relevancia las experiencias pedagógicas dirigidas a poblaciones indígenas como la implementada por Daniel Espezúa en Julio de 1931, mediante estrategias para el aprendizaje de lectura y escritura en lengua aimara; Alfonso Torres (1935-1940) diseñó materiales para enseñar en aimara y español; por los años 1933-1940, las Brigadas de Culturización Indígena hacían uso de las lenguas quechua y aimara, con el fin de posibilitar la integración del indio a la civilización a través de programas socioeconómicos que mejoraran tanto su nivel cultural como sus condiciones de vida; la experiencia desarrollada por María Asunción Galindo (1940-1951), en la escuela de Uxirani, para iniciar la lectura y escritura en lengua materna; la experiencia desarrollada por los Núcleos Escolares Campesinos (1945); y el surgimiento de la educación inicial con los denominados wawa-uta y los wawa-wasi dirigidos a niños aimaras y quechuas preescolares en la región Puno.

En 1972 el Estado emite la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) como un hecho sin precedentes en el Perú y en la región latinoamericana, como primera política que respondía oficialmente a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país. También en 1975 -como un hecho inédito en Latinoamérica-, se





oficializa el quechua en el Perú a través del Decreto Ley N° 21156; no obstante, debido a la reacción de sectores conservadores y elitistas, la oficialización del quechua nunca se reglamentó y, por tanto, no se aplicó. En 1975, a través de un convenio bilateral entre Perú y Alemania, surge el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe de Puno (PEEB-P), que inició sus actividades en 1977 bajo el modelo de transición, para después optar por el modelo o programa de educación bilingüe de mantenimiento.

El PEEB-P es considerado como la mayor experiencia de educación bilingüe, especialmente en la producción de materiales educativos. Bolivia y Ecuador definieron sus políticas de educación bilingüe en función al modelo puneño (López, s/f): los textos de castellano producidos en Puno han sido adaptados al contexto ecuatoriano y reimpresos en dicho país; y en el caso de Bolivia fue más amplio, y comprende una autorización para adecuar todos los materiales educativos en quechua, aimara y castellano. El PEEB-P transitó por tres fases: Iniciación (1977 - 1980), se desarrollaron investigaciones de base para formular currículos, estrategias, contenidos; se diseñaron y elaboraron los primeros libros de texto; implementación (1980-1988), con diversas actividades para asegurar el trabajo en aula de la educación bilingüe; y consolidación, para iniciarse en enero de 1989 y consolidar la experiencia y corregir las deficiencias. El PEEB-P concluyó sus actividades en 1990.

A fines del siglo XX hubo dos políticas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) 1989 y 1991 a 1995, impulsadas





desde el Estado, que fueron poco significativas en relación con los propósitos que perseguían. Como señala Zúñiga (2008) las tres últimas décadas del siglo XX comparten los siguientes rasgos: Se conciben casi con exclusividad para las poblaciones indígenas; son producto de la influencia de los académicos (en particular la de 1972) o de las corrientes de EBI vigentes en la región, más que de una convicción política; su implementación es limitada por la falta de voluntad política; con excepción de la política del año 1972, las demás aparecen descontextualizadas de las realidades en las que se pretende que operen.

La primera década del siglo XXI, en lo que se refiere a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), transcurre como simple enunciación en políticas y leyes, carente de acciones pragmáticas y resultados concretos. Esta década marcó un retroceso en las políticas de educación intercultural dirigidas a poblaciones indígenas. Así, para el 2006 se ofrecía involucrar al 50% de la población escolar indígena bajo la EIB y para el 2015 la EIB llegaría a cubrir el 100%. Pero la realidad es otra, en el 2004 los datos oficiales de la DINEBI (Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural), indicaban que se había atendido con el programa EBI al 27% de la población rural bilingüe, únicamente (Bermejo, 2010). Para 2007, los discursos de interculturalidad, la atención a la diversidad, así como lo establecido en el Acuerdo Nacional (2002), la Ley de Bases de la Descentralización N° 27783 (2002), la Ley General de Educación N° 28044 (2003), y el Proyecto Educativo Nacional quedaron en simples enunciaciones.





A pesar de una coyuntura adversa, en 2005 y 2007, desde la Dirección Regional de Educación Puno (DRE-P), liderado por el docente Saúl Bermejo Paredes (Director DRE-P), se formularon dos proyectos sui-géneris referidos a la educación intercultural en Puno: 1º El Proyecto Educativo Regional (PER-Puno) -elaborado en el 2005 como síntesis de las audiencias públicas hechas en las trece provincias de Puno-, estuvo vigente entre 2007-2015, a través de la Ordenanza Regional N° 010-Gobierno Regional de Puno, y ampliado posteriormente con la Ordenanza Regional N° 012-2016 hasta 2021; 2º El Proyecto Curricular Regional de Puno (PCR-Puno) fue entregado por la DRE-P en mayo de 2007 al Gobierno Regional de Puno, e implementado a partir de 2008 en respuesta al cuarto objetivo estratégico del PER-P.

Finalmente, el Proyecto Educativo Nacional (PEN 2007-2021) que fue asumido por todos los gobiernos como política educativa nacional, en ninguno de sus objetivos estratégicos hizo referencia explícita a la educación intercultural; excepcionalmente, en 2016 a través de la Resolución Ministerial N° 629-2016-MINEDU se aprobó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. Ese plan actualmente está en pleno proceso de consulta previa y pretende: a) Implementar la educación intercultural bilingüe en las más de 21 mil instituciones educativas de EIB registradas como tales, con todos los componentes de calidad que se requieren: docentes bilingües formados y titulados, implementación de un currículo y propuesta pedagógica de EIB, dotación y uso adecuado de materiales educativos en lenguas originarias y en castellano y desarrollo de una gestión moderna





y participativa; b) Implementar adecuadamente las diversas formas de atención en EIB, de acuerdo con los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos (MED, 2016).

2. Percepción docente-social de los marcos paradigmáticos de la educación intercultural-indígena

2.1. Creencias de la educación intercultural

Existen muchas tendencias respecto a la educación intercultural para indígenas, no todos concebimos de la misma manera. Sin embargo, las tendencias de pensamiento más predominantes (Bermejo, 2009), entre los docentes de educación básica regular están:

- La Educación Intercultural (EI) es enseñanza de lenguas aborígenes: aimara, quechua, las amazónicas y únicamente dirigida a los indígenas. Esas percepciones provienen, inclusive, desde el Estado peruano que define la educación intercultural como una “Política educativa que se orienta a formar niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de pueblos originarios para el ejercicio de la ciudadanía como personas protagónicas que participan en la construcción de sociedad democrática y plural” (MED, 2016, p. 7). Esas ideas alimentan la posición de considerar la EI como una educación racista y discriminatoria por estar orientada de manera exclusiva para la población indígena y el proceso instruccional en lenguas indígenas.





-La Educación Intercultural es atraso. Diferentes estudios realizados en la zona andina del país (Alberti y Cotler, 1972; Ames, 2002; Degregori, 2013), señalan que la educación es una oportunidad de movilidad social, de ascenso social que implica dejar de ser indígena a través de la escuela para alcanzar el progreso. Entonces, es lógico que permanecer en una escuela rural recibiendo la enseñanza en lengua indígena no representa progreso, sino atraso.

- La Educación Intercultural es una buena idea pedagógica que está dirigida a los alumnos culturalmente minoritarios y diferentes. El Perú es un país plurinacional, con presencia de más de 40 lenguas y culturas diferentes; sin embargo, el español es la única lengua predominante en todos los ámbitos sociales, culturales, educativos, etc., por lo mismo existe la idea de percibir a la EI solo para grupos pertenecientes a grupos y culturas minoritarias que siempre son indígenas.

- La Educación Intercultural es una educación compensatoria para igualar. Es evidente que existen grandes brechas en los resultados de aprendizaje entre los alumnos de educación básica en el Perú, entre los cuales los niños indígenas son los que registran los peores aprendizajes. En ese contexto se cree que la EI debe compensar las limitaciones de formación escolar a través de la alternancia de lenguas en el currículo escolar tomando a la vez en cuenta el origen cultural de los alumnos.



- La Educación Intercultural es para los sectores rurales, urbano-marginales o para la educación primaria. No hay rastros de la implementación de la educación intercultural bilingüe con inclusión de las lenguas nativas como lenguas instruccionales en las instituciones educativas más sobresalientes del país; los colegios de alto rendimiento administrados por el Ministerio de Educación no incluyen formación en educación intercultural bilingüe.
- El indígena es pobre porque es indio. Para salir de la pobreza ha de renunciar a su lengua, a su cultura y a su identidad étnica, dejando de ser indio. Existe la creencia de que por ser vernáculo hablante está destinado a la pobreza y marginación social.
- La diversidad lingüística es un obstáculo para el desarrollo del país. La presencia de muchas lenguas y culturas ancestrales en el país son la causa del subdesarrollo y atraso de la sociedad peruana; por ello, se cree que la diversidad debe desaparecer o asimilarse a la cultura nacional representada por el castellano, por constituir una seria traba que impide la consolidación del Estado-nación, el progreso y la democracia.
- La Educación Intercultural es una educación de tercera clase para los marginales. Los de la primera clase están representados por la educación privada que acoge a las clases sociales de élite y de mayor privilegio, la educación





de segunda clase se imparte en las ciudades y centros urbanos, y la de tercera clase está dirigida a los indígenas de las zonas rurales.

- Las lenguas y culturas indígenas pueden tolerarse en el uso privado e incluso declararse como de interés público, preservando su existencia como un objeto de significado histórico al igual que el patrimonio artístico. Se cree que los adelantos en la ciencia y tecnología se manifiestan en idiomas como el inglés, francés, chino entre otros, pero las lenguas locales nunca obtendrán semejante oportunidad y espacio. Resulta poco probable pensar que en las lenguas indígenas se puede tratar la ciencia y la tecnología.
- El fomento de las lenguas y culturas indígenas encierra un fuerte peligro de fragmentación de la unidad nacional. Se cree que es mejor tener una sola lengua para alcanzar la unidad nacional, y que el fomento de la diversidad o mantenimiento de las lenguas indígenas representan la incomunicación y fragmentación de la sociedad en general.
- Percibir el componente cultural como una entidad pasiva, folclórica, y no como un proceso dinámico en constante reelaboración. Se cree que los hispanos desarrollan cultura y los indígenas folclore; mientras los primeros son hablantes de lenguas, los indígenas de dialectos; mientras los primeros generan ciencia y conocimiento, los indígenas solo hechicería, entre otros.





- Pensar que la extinción de una lengua y cultura es natural y no provocada por acciones políticas dentro de un contexto histórico particular.
- Percibir la EI como diversificación del currículo o una especialización educativa y no como un paradigma o enfoque.

El artículo publicado como *Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno-Perú*, elaborado por Bermejo et al. (2020), es el que mejor analiza las percepciones respecto a la educación intercultural indígena, cuyas conclusiones señalan que las experiencias de EIB desarrolladas por más de cuatro décadas, solo representan un valor simbólico, una posible política racista-discriminatoria restringido básicamente a lo lingüístico y cultural.

El valor simbólico de la EIB. Los indígenas aimaras, después de apropiarse de la escuela por más de un siglo, con la idea de recobrar el respeto y la dignidad humana, ante la práctica mortificante del desprecio a la vida y condición indígenas, hoy constatan que la educación recibida continúa encubriendo las diferencias objetivas de poder y las asimetrías sociales, poniendo incluso en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo. Ocurre sencillamente que las utopías y expectativas construidas colectivamente alrededor de las bondades que brindaría la escuela, no contrastan con los hechos que les toca vivir diariamente. Las leyes y políticas educativas generalmente adoptadas transcurrieron a nivel de simple enunciación, carentes



de acciones pragmáticas y resultados concretos, configurando a la EIB como una educación compensatoria (inclusiva), de reconocimiento y valoración de la diversidad, entre indígenas pertenecientes a culturas distintas, respectivamente.

La EIB como política racista y discriminatoria. Zúñiga (2008), refiriéndose a los programas EIB de las tres últimas décadas del siglo XX, señaló que estos se conciben casi con exclusividad para las poblaciones indígenas y son producto de la influencia de los académicos o de las corrientes de EIB vigentes en la región. Los aimaras, por regla general, conciben la EIB en las escuelas como un programa racista y discriminatorio, al estar exclusivamente dirigida a los indígenas y no a todos los peruanos; señalan que por su condición de pobres e indígenas han impuesto la EIB sistemáticamente desde las esferas del poder, solo para ellos las prácticas racistas, según los indígenas aimaras, han borrado implícitamente la noción de interculturalidad; niegan haber participado en la concepción y toma de decisiones respecto a la EIB; por tanto la EIB no les pertenece, es una educación impuesta. Se usó y abusó de la interculturalidad para justificar la presencia indígena y como pretexto para encubrir la marginación y la exclusión, se pretendió asumir la interculturalidad desde los programas EIB como reproducción de actitudes y dinámicas sociales subordinadas a la racionalidad dominante. De este modo, la interculturalidad desde los programas EIB en el Perú se ha constituido en el modo más eficiente de legitimidad de la colonialidad del poder, el racismo.





EIB restringida a lo lingüístico y cultural. Los propósitos de la EIB establecidos en los Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural y el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021, se dirigen a mejorar la calidad y equidad educativa, asumiendo la diversidad en las propuestas y experiencias educativas. Bajo este marco, desde la academia, las ONG y los decisores de políticas educativas desarrollaron algunos proyectos y acciones para el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística, fundamentalmente, adaptando y alineando los procesos curriculares y didácticos a las teorías constructivistas y cognitivas, sin afrontar las brechas ocasionadas por la exclusión y la marginación de los pueblos indígenas. La EIB es finalmente un programa de castellanización, con grave amenaza de provocar una situación de desplazamiento lingüístico, irreversible para el aimara. Para evitar esta catástrofe, que es sistemática y gradual, los aimaras vienen ideando una posibilidad de respuesta que en este estudio hemos convenido en llamar como la autosegregación indígena, como estrategia de preservación y desarrollo natural de la lengua y cultura aimaras.

Los estudios, informes y balances presentados por diferentes fuentes a las instancias oficiales del Estado, a las organizaciones financieras, en los espacios académicos, publicaciones y otros, dando cuenta de las ventajas y bondades de una EIB en Puno, se han desmoronado solos a través del tiempo (más de cuatro décadas), no contrastan con las condiciones de vida real en las que se encuentran actualmente los aimaras en Puno. Cueto y Secada (2019), después de haber implementado un trabajo





de investigación en 28 escuelas rurales de Puno, interpelaron seriamente a los tomadores de decisiones por afirmar que, luego de treinta años de instaurado el programa EBI, esté completamente inoperativo, sentenciando: “pueden mirar los resultados descritos aquí, concluir que el programa no funciona”. Como remate, Zúniga y Gálvez (2002) afirmaron en su momento que la implementación de la EBI ha sido bastante limitada y, lo más grave, es que no ha logrado mayor aceptación de los actores educativos; no ha influido en los programas curriculares para población rural, menos para escuelas urbanas y no tiene presencia en la sociedad nacional (Bermejo, et al. 2020,).

Enfoques de la educación intercultural

En nuestros contextos la educación intercultural está asociada a los conceptos de:

Multiculturalidad. Concepto descriptivo restringido en nuestro medio, al reconocimiento de la existencia de una variedad de culturas, para denotar el carácter culturalmente heterogéneo de las personas (Rex, 2002; Soriano, 2004), pero no en la creación de sociedades nuevas conjuntas, como la aceptación de realidades plurales que enriquezcan la convivencia y la relación entre ellas (Bernabé, 2012; Zubieta, et al., 2011). Desde las instituciones educativas se promueven los “encuentros” o actuaciones culturales alrededor de actividades cívicas, artísticas, literarias, culinarias, etc. con el propósito de interrelacionarse con otros grupos culturales para así justificar estas acciones como parte





de la instrumentalización de la educación intercultural, aspecto que termina generando muchas veces confusiones entre los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad.

Pluriculturalidad. El prefijo pluri denota muchos, es decir, pluralidad de culturas en oposición a la monoculturalidad; se sabe que existen en el ámbito nacional pero no interactúan o tienen relación entre ellas. La opción monocultural asociada al centralismo, poder capitalino y desprecio por lo indígena, es la predominante desde la cual se dirige la educación y todos los eventos de comunicación social, político y cultural.

Diversidad cultural y lingüística-cultural. Se entiende como la coexistencia de más de 48 lenguas y culturas en el Perú, con énfasis en la idea de patrimonio cultural fundamentalmente, sin hacer referencia a las profundas desigualdades, exclusiones y negaciones entre ellas. Solamente evoca la grandeza del pasado histórico, añorando la vida ancestral como mirando nuestros “ombligos”, sin detenerse en la cosmovisión, el desarrollo del conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas como aportes para enriquecer el avance de la sociedad global y quedan confinadas a una suerte de folclorización, dependencia y extinción paulatina.

Intraculturalidad. Está orientada a la introspección y construcción de cada identidad personal y nacional desde una visión crítica, identificando el estado actual y las consecuencias de





los procesos de colonización, para propender por la transformación de las condiciones de vida actual y trazar visiones compartidas y escenarios de acción a futuro desde la “vuelta” a las cosmovisiones indígenas que se enriquezcan con el conocimiento universal.

Interculturalidad. Ese concepto va más allá de la simple interacción entre culturas y el reconocimiento de la diversidad, es un nuevo contrato social centrado en la refundación del Estado-nación con la participación democrática de cada una de las culturas o naciones, bajo un nuevo tipo de relaciones sociales equitativas, inclusivas y desprovistas de las mediaciones de poder, asimetrías económicas, sociales y culturales. Antes que teoría o enfoque es una práctica, no obstante, actualmente es sólo utopía, tiene un valor simbólico, encubre las diferencias objetivas de poder y las asimetrías sociales, desmerece nuestras epistemologías y sabiduría desarrollada en miles de años, conduciendo a una inevitable autosegregación indígena (Bermejo et al., 2020).

3. Reflexiones finales o conclusiones

En los albores del siglo XX, la presencia y condición indígena fue el pretexto para la marginación y la desigualdad social; la educación y el aprendizaje del castellano estaban prohibidos para los indígenas; en ese entonces acuñaban frases como “indio leído indio perdido”. Se trata de una coyuntura de gran polaridad e injusticia económica y social que en Puno estaba representada por los gamonales o terratenientes dueños





de enormes extensiones de tierras (haciendas), quienes en alianza con el clero y la clase política local imponían un poder absoluto en los indígenas, quienes despojados de sus tierras y derechos fundamentales estaban al servicio completo de sus opresores. Los gamonales sabían, desde sus antecesores que emprendieron la gran cruzada de la colonización occidental, que no podían abdicar y poner en manos de los subordinados aquel símbolo e instrumento que tenía más poder de lo que ejercían: la escuela, que implicaría la reinversión del orden establecido.

Si bien en el periodo latifundista el concepto de interculturalidad estaba ausente, no obstante, la experiencia de la educación rural en Puno (1904), iniciada de manera clandestina por el indígena aimara Manuel Z. Camacho, esta fue asumida desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), entendida como transformación social que afronta el problema estructural-colonial-racial. No obstante, a diferencia del siglo pasado, cuando la educación estaba prohibida para los sectores indígenas en Puno, el nuevo siglo XXI, extiende la educación básica hasta los recónditos lugares de nuestras altiplanicies y cordilleras. El sistema feudal, cede paso a una nueva configuración económica social: el capitalismo, sistema que en adelante requerirá “indios leídos” con una educación elemental, mínimamente, para consolidar su hegemonía y los patrones de concentración y acumulación de riqueza. En ese nuevo escenario la diversidad cultural y lingüística, que anteriormente fue catalogada como un obstáculo para la consolidación del Estado-nación, ahora la diversidad, es reconocida como una fortaleza, una oportunidad,





una clave para encarar la integración nacional, el estado de derecho, la democracia y el ejercicio pleno de la ciudadanía. Así, la educación en general y la educación intercultural bilingüe para los sectores indígenas y progresistas, se convierten en las ideas de fuerza de la época, al intentar batallar en contra de las asimetrías de poder y el proceso de homogeneización-asimilacionista. Afloran diversas perspectivas o enfoques de interculturalidad y educación intercultural desde los círculos académicos, organismos internacionales y lecturas especializadas.

Así, el Estado concibe la interculturalidad y la educación intercultural como acciones o políticas de reconocimiento y valoración de la diversidad, dirigidas únicamente hasta ahora, para los niños y adolescentes que pertenecen a los pueblos indígenas/rurales, alineando los procesos curriculares y didácticos a las teorías constructivistas y cognitivas, según las particularidades lingüísticas y culturales de cada contexto. Según la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (MED, 2016), tiene por finalidad: “Garantizar aprendizajes pertinentes y de calidad en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores de todo el Perú, desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país, que contribuyan a la formación de ciudadanos y ciudadanas protagonistas y en la construcción de un proyecto colectivo de sociedad democrática y plural con igualdad de género”.





El énfasis está puesto en la elaboración de currículos pertinentes según la cultura y lengua originaria, buscando configurar el discurso oficial de la “unidad en la diversidad”; no afronta las brechas culturales, económicas, sociales, etc., que están mediadas por los mecanismos y relaciones de poder, ocultando de ese modo la discriminación, el racismo y las desigualdades que, en lugar de ceder, se han perpetuado en los sectores sociales de procedencia indígena, fundamentalmente. Según Bourdieu, citado por Rother Tanja (2005), son los sistemas de educación los que contribuyen de manera importante a la continuidad de las desigualdades sociales. Por lo mismo, la interculturalidad y la educación intercultural desarrollada como política de Estado en Puno, desde nuestra visión indígena aimara, solo tiene un valor simbólico (encubre las diferencias objetivas de poder y las asimetrías sociales), desmerece nuestras epistemologías y sabiduría desarrollada en miles de años y contribuye ostensiblemente, a la persistencia de la pobreza y la marginación de nuestros pueblos, conduciendo a una inevitable autosegregación indígena.



REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Idea Books,
- Alberti, G. y Cotler, J. (1972). *Aspectos sociales de la educación rural en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos. Educación escritura y poder en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Bermejo, S., Maquera, Y. A., y Bermejo, L. Y. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los Aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 19-43.
- Bermejo, S. (2010). *Hacia una educación intercultural*. Impresiones San Valentín.
- Bermejo, S. (2009). ¿Por qué apostar por una educación intercultural? <https://red.pucp.edu.pe/ridei/libros/%C2%BFpor-que-apostar-por-una-educacion-intercultural/>
- Bernabé, M. del M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(5), 67-76.
- Borboa, M. A. (2006). La interculturalidad: Aspecto indispensable para unas adecuadas relaciones entre distintas culturas. El caso entre “Yoris y Yoremes”. *Revista Ra Ximhai*, 2(1), 45-71.
- Cueto, S. y Secada, W. (2019). Eficacia escolar en escuelas bilingües en Puno, Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5342>.
- Degregori, C. I. (2013). *Del mito de inkarrí al mito del progreso. Migración y cambios culturales*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Deustua, A. (1990). El problema pedagógico nacional. En *La escuela rural: Variaciones sobre un tema*, Carmen Monterio (edit.), Lima: FAO-PEEC.
- Encinas, J. A. (1932). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Editorial Minerva.

- López, L. E. (s/f). *La educación bilingüe en Puno-Perú: Hacia un ajuste de cuentas*. https://www.academia.edu/18158691/La_educaci%C3%B3n_biling%C3%BCe_en_Puno-Per%C3%BA_hacia_un_ajuste_de_cuentas
- MED-Ministerio de Educación del Perú (2016). Plan nacional de *educación intercultural bilingüe al 2021*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5105>
- Pozzi-Escot, I. (1990). Balance y perspectivas de la educación para poblaciones indígenas en el Perú. *Allpanchis II*, 5(35-63), 393-434.
- Soriano, R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Almuzara.
- Ramos, A. (2007). *Aimaras rebeldes*. Arequipa-Perú. Instituto de Estudios Pukara.
- Rex, J. (2002). Multiculturalismo e integración política en el Estado nacional moderno. *Isegoría*, (26), 29–43.
- Rother Tanja, R. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zubieta, E., Sosa, F. y Beramendi, M. (2011). Adaptación cultural, actitudes hacia el multiculturalismo y ansiedad intergrupal en población militar. *Boletín de Psicología*, 102, 55–69.
- Zúñiga, M. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso peruano*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE.
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política. En, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, PUCP-UP-IEP.

SOBRE LOS AUTORES



Saúl Bermejo Paredes. Docente metodología de investigación e interculturalidad, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú. Estudiante excelencia del pre-grado. Desarrollo académico en pedagogía intercultural e investigación cualitativa. Candidato a premio nacional: Palmas Magisteriales. Promotor Proyecto Educativo Regional y Proyecto Curricular Regional Puno-Perú (sui géneris en el Perú). Cargos ejercidos: Decano de Facultad, Director Regional de Educación Puno (02 períodos), Decano Colegio de Profesores del Perú Región Puno, Vicepresidente del Gobierno Regional de Puno y otros.



Yanet Amanda Maquera Maquera. Docente Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú. Desarrollo académico en educación intercultural y educación psicomotriz. Reconocida como investigador RENACYT por el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica del Perú.



Yolynda Maquera Maquera. Docente de Educación Inicial con grado académico de magíster y estudios de doctorado en educación. Experiencia docente en educación intercultural bilingüe. Egresada de Universidad Nacional del Altiplano Puno, Perú.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS Y COLONIALIDAD DEL SABER EN EL ECUADOR DEL CORREÍSMO (2007-2017)

Marta Rodríguez Cruz
Universidad de Sevilla¹
FLACSO-Ecuador

1. Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla. Programa Doctores PAIDI 2020, FSE-JDA; Departamento de Antropología, Historia y Humanidades, FLACSO-Ecuador. mrodriguez59@us.es





Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar en qué medida las políticas públicas educativas del correísmo (2007-2017) permitieron la descolonización del saber en escuelas interculturales bilingües en las que se inscriben estudiantes indígenas.

Para ello se emplea una metodología cualitativa y etnográfica que ha integrado la aplicación de distintas técnicas para la obtención de los datos de investigación: análisis documental de la política pública educativa y de los materiales escolares con los que trabajan los estudiantes indígenas; observación participante y no participante en procesos áulicos y extra-áulicos; y entrevistas semiestructuradas a docentes y estudiantes. Los principales hallazgos muestran que, pese al marco discursivo sostenido de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, la política pública educativa del correísmo reproduce la colonialidad en las epistemes y lenguas indígenas, las mismas que son desbancadas en los procesos educativos por una lógica eurocéntrica y castellanizante del saber.

Palabras clave: correísmo, política pública, educación, colonialidad del saber, pueblos indígenas.





Introducción

El régimen político que gobernó al Ecuador durante el periodo 2007-2017, con el liderazgo de Rafael Correa -conocido como correísmo-, llegó a la escena política del país andino con un discurso revolucionario muy próximo a la agenda indígena, que prometía descolonizar a la sociedad.

Uno de los acontecimientos más importantes durante el mandato de Correa, y que abrió la etapa de la llamada Revolución Ciudadana, fue la creación de una nueva Constitución Política en el año 2008, en la que, por primera vez, y en respuesta a las reivindicaciones y luchas que por siglos había desarrollado el movimiento indígena, Ecuador se reconocía como Estado intercultural y Plurinacional. (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Art. 1).

Con ello, y junto a su vecina Bolivia, que aprobaría una Constitución similar en el año 2009, Ecuador se situaba en la vanguardia de las constituciones más revolucionarias de América Latina y del mundo en materia de reconocimiento de derechos políticos, sociales y culturales a los pueblos y naciones indígenas, así como la eliminación de los sistemas de neo-colonialidad y racismo en las otredades que históricamente habían sido subyugadas por la sociedad hegemónica blanco-mestiza. Se avistaba, pues, una transformación sin precedentes de las estructuras del Estado ecuatoriano que requirió, concomitantemente, modificaciones en los sistemas político, económico, educativo, social y cultural sobre los que este se sostenía.



En lo que respecta al sistema educativo, el mismo fue llamado a desarrollar una de las principales labores de descolonización del país a través de una profunda re-configuración de sus estructuras y dinámicas y de su propio concepto. El reconocimiento del Estado intercultural impregnó al sistema educativo de una lógica discursiva que incorporó hasta la saciedad los términos “interculturalidad”, “diversidad”, “diferencia”, “respeto”, entre otros que siguieron el mismo tono. Cabe preguntarse, no obstante, hasta qué punto este marco discursivo fue correlativo con una transformación de los elementos que integraron el sistema educativo durante el correísmo, desde la formación de los docentes, hasta la composición de los currículos de estudio del Sistema Nacional de Educación -al que desde aquel momento se le agregó el apellido de Intercultural (Sistema Nacional de Educación Intercultural, SINEI)- y del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB).

El objetivo de este trabajo es analizar en qué medida la política pública del correísmo permitió una descolonización de las epistemes indígenas, en ese camino hacia la descolonización de la sociedad ecuatoriana, en general, y de los pueblos y nacionalidades indígenas en particular, a través del sistema educativo.

En la primera parte de este documento se realiza un análisis teórico de la colonialidad del saber. Luego se examinan las políticas públicas educativas del correísmo, desde donde se pasa a la presentación y análisis de los resultados obtenidos en una investigación etnográfica de las prácticas educativas registradas





en escuelas indígenas durante el mismo régimen político. Finalmente, se presentan las conclusiones obtenidas.

1. La colonialidad del saber

La colonialidad refiere al desarrollo de procesos de dominación a escala mundial. Estos procesos de dominación son liderados por occidente, tomando la raza como principio clasificatorio, discriminador, segregador y estructurante (Castro-Gómez et al., 2007; Escobar, 2003; Lander, 2000; Mignolo, 2008; Quijano, 2000). Aplicada a la dimensión del conocimiento, la colonialidad del saber se entiende como una “jerarquía de dominación colonial en la que los conocimientos producidos por los sujetos occidentales” se consideran superiores a los conocimientos “producidos por los sujetos coloniales no occidentales” (Grosfoguel, 2001, p. 6-7). Desde aquí, y para el caso latinoamericano, puede señalarse la existencia de una superposición de jerarquías epistémicas, donde una élite hegemónica blanco-mestiza, racista y colonizada por occidente (Quijano, 2000), reproduce sobre sí misma y sobre la otredad -tanto indígena como afrodescendiente- formas de dominación a través de la colonialidad del saber.

En su estrecha vinculación con el racismo epistemológico, la colonialidad del saber establece relaciones interculturales asimétricas en las que las posiciones de dominación epistemológica siempre están ocupadas por sectores hegemónicos blanco-mestizos, independientemente de su constitución como





mayorías (casos de Colombia, Ecuador o Perú) o como minorías (casos de Bolivia y Guatemala). Ello pone de manifiesto que el principio por el cual se rige la asimetría interétnica no tiene que ver con criterios de mayorías o minorías, sino de racismo y, sobre la base de este, de dominación. Estas formas de operación y reproducción de la dominación de los grupos sociales hegemónicos sobre los “otros” en el marco del Estado-Nación constituyen aquello que González Casanova (1963) y Stavenhagen (1963) llamaron “colonialismo interno”.

Para lograr la descolonización de los sistemas educativos, es fundamental incorporar el pluralismo epistemológico o la ecología de los saberes, planteamientos ampliamente analizados por Boaventura de Sousa Santos (2007). Ello permitiría desbancar el conocimiento occidental de su centro de poder epistemológico, mediante el que cuestiona, desvaloriza y desacredita las formas epistemológicas “otras”, así como conocerlo y reconocerlo como un sistema de conocimiento más entre los demás existentes, e insertarlo en un diálogo cognoscitivo horizontal, libre de jerarquías, para procurar un diálogo intercognoscitivo y dar valor, voz, visibilidad y legitimidad a las formas epistemológicas por él desacreditadas. Los sistemas educativos requerirían, por tanto, de un giro epistemológico (Quilaqueo et al., 2014, p. 274) que deje de tratar a los conocimientos “otros” como conocimientos de “segunda clase”.



En este punto, es importante traer a análisis la categoría de interculturalidad para caminar en la dirección de la decolonialidad del saber. Correctamente entendida, en el ámbito educativo, la interculturalidad reconoce las asimetrías que existen en la sociedad y las repercusiones que estas asimetrías tienen en las relaciones establecidas entre los distintos actores educativos, con la consecuente subordinación de sistemas de conocimientos a un único sistema hegemónico de corte eurocéntrico (Rodríguez-Cruz, 2019). Desde aquí, la interculturalidad en la educación tiene como meta construir relaciones igualitarias entre los sistemas de conocimiento que entran en contacto en el ámbito social, y dotar al estudiantado de una capacidad de análisis crítico de la sociedad y de las relaciones desiguales que en ella se construyen (Godenzzi, 1997, p. 29).

La interculturalidad reconoce que todas las culturas tienen el legítimo derecho a desarrollarse y a generar, desde sus propias particularidades y diferencias, la construcción de una sociedad común (Rodríguez-Cruz, 2019). Es por ello que el aprendizaje no puede darse desde una jerarquía de saberes y conocimientos ni desde la unidireccionalidad del proceso educativo, en el que los grupos históricamente excluidos y subalternizados aprenden e incorporan las lenguas, culturas y epistemologías de los grupos dominantes (Walsh, 2010). Cuando “los interculturales” son “los otros”, no existe la interculturalidad, pues la interculturalidad somos todos/as.





2. Políticas Públicas Educativas durante el correísmo (2007-2017)

Partiendo del encuadre teórico-analítico de la colonialidad del saber, vamos a examinar en qué medida las políticas públicas educativas del Ecuador del correísmo, desde el discurso teórico-político, han promovido esa descolonización de las epistemologías indígenas.

Para ello, hay que empezar señalando que uno de los acontecimientos más importantes de la historia de Ecuador durante las últimas décadas ha sido la consolidación del movimiento indígena como sujeto político y su capacidad de exigir al Estado respuestas a sus demandas. En este proceso de consolidación, sus reivindicaciones principales han sido tres (Bretón et al., 2001) la tierra, el territorio y la educación. Esta educación debe favorecer la reproducción y conservación de los elementos sociales, culturales y lingüísticos propios y, a su vez, incorporar los mismos elementos de la sociedad nacional en el proceso educativo, para lograr un proceso equilibrado de interaprendizajes. De aquí, la demanda por una educación que sea intercultural y bilingüe. La modalidad educativa intercultural bilingüe guarda total coherencia con el reconocimiento del Estado ecuatoriano como intercultural y plurinacional en la Constitución Política de 2008 (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Art. 1), logro de la lucha histórica del movimiento indígena, representado por la CONAIE (Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador). En este nuevo modelo de Estado, la interculturalidad





y la plurinacionalidad, como principios refundacionales de la nación, permitirían acabar con las estructuras de dominación colonial y neocolonial por las cuales los grupos subalternizados a partir de la categoría de raza (indígenas y afroecuatorianos) son subyugados por el poder hegemónico blanco-mestizo.

Dentro de las políticas públicas nos vamos a detener en el análisis de los dos elementos más importantes para la educación intercultural bilingüe durante el correísmo: la Constitución Política del 2008 (Asamblea Nacional Constituyente, 2008) y la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI, Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación, 2011).

2.1. Constitución Política del 2008

La Constitución del 2008, emitida durante el mandato de Rafael Correa (2007-2017) y con plena vigencia, establece cambios muy importantes para la Educación Intercultural Bilingüe.

Una de las modificaciones más significativas que incorpora la Constitución es la de la promoción de la interculturalidad en el sistema educativo nacional, en tanto que derecho de toda persona y comunidad -y no solo de los pueblos y nacionalidades indígenas- a interactuar con las culturas que integran la sociedad nacional (Arts. 27, 28, 343). La transversalización de la interculturalidad guarda coherencia con la declaratoria del Estado Ecuatoriano como intercultural y plurinacional (Art. 1) y con la eliminación de los subsistemas educativos hispano e indígena para constituir



un único Sistema Nacional de Educación Intercultural, en cuyo paraguas se incorpora el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, como se verá de manera más pormenorizada en el análisis de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).

Otro de los cambios importantes que introduce la Constitución tiene que ver con la oficialización de los idiomas kichwa y shuar, junto con el castellano y demás idiomas de los pueblos indígenas en las zonas donde habitan (Art. 2). Cabe señalar, no obstante, la desigualdad lingüística que se deja entrever en este articulado, en el que, junto al castellano, aparecen escritos los nombres de las dos lenguas indígenas mayoritarias en Ecuador -el kichwa y el shuar-, mientras que a las lenguas minoritarias se las refiere como “demás lenguas indígenas”.

Siguiendo con la dimensión lingüística, la Constitución dictamina que la lengua principal de educación debe ser la de la nacionalidad respectiva y el castellano el idioma de relación intercultural (Art. 347, numeral 9), precepto que debe aplicarse dentro de la complejidad del mapa lingüístico y étnico del Ecuador, integrado por 13 lenguas, 14 nacionalidades y 20 pueblos indígenas. También la Constitución determina que en los currículos de estudio del Sistema Nacional de Educación debe introducirse de manera progresiva la enseñanza de, al menos, una lengua ancestral (Art. 347, numeral 10). Sin embargo, aunque la Constitución fue aprobada en referéndum en el año 2008 y establece que es responsabilidad del Estado garantizar el derecho de todas las personas a aprender en su propia lengua (Art. 29), no





se ha observado un impulso a las lenguas indígenas dentro del SEIB (Rodríguez-Cruz, 2017ab, 2018a, 2019, 2020, 2021), sino a la lengua extranjera (inglés), tanto en este como en el Sistema Nacional de Educación (Rodríguez-Cruz, 2018bc).

También es importante hacer referencia a lo ocurrido con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en el momento en el que se estaba preparando toda esta reforma de política pública educativa recogida en la Norma de Normas, y que supuso un cambio muy importante para la educación de los pueblos y nacionalidades indígenas. La DINEIB era una instancia creada por el movimiento indígena dentro del Estado a finales de los años 80, que funcionó de manera descentralizada hasta la llegada del gobierno de la Revolución Ciudadana.

La burocratización de algunos profesores y funcionarios que fueron sancionados por las comisiones de defensa del Estado²; la imitación de modelos, teorías y metodologías del sistema educativo español; la presión ejercida por el nuevo gobierno, que veía en la descentralización de esta entidad un riesgo de balcanización del Estado con impacto en la unidad nacional; y la referencia a los levantamientos indígenas en los Kukayos³ Pedagógicos de Séptimo de Primaria, tachados por el presidente Correa de propaganda política de la CONAIE, llevaron a emitir el 18 de febrero de 2009 el

2. La centralización de la Ley de Carrera docente asignaba la sanción de estos profesionales a los directivos de la educación hispana, por lo que la DINEIB no disponía de tribunales propios para sancionar a los trabajadores (Montaluisa, 2008).

3. Libros escolares con los que trabajaban los estudiantes indígenas.





Decreto 1585 por el que se eliminó la administración comunitaria de la Educación Intercultural Bilingüe -recogida en los Artículos 57 de los Derechos Colectivos y 347 de la Constitución y en la Ley 150 de 1992 (Montaluisa, 2008)-.

Así fue como la DINEIB perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa y se convirtió en una Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe, adscrita al Ministerio de Educación. Desde este momento, el director de esta nueva entidad y sus funcionarios fueron designados por la máxima autoridad nacional -el presidente del gobierno- y no por las organizaciones indígenas.

Asimismo, desde diferentes sectores se criticó la burocratización de algunos miembros de la propia dirigencia indígena, resaltando que fueron los propios indígenas los que no hicieron una buena gestión de la EIB y por ello las escuelas indígenas se convirtieron en escuelas hispanas para indígenas pobres, donde los alumnos tenían docentes mestizos, docentes indígenas mestizados, llevaban uniforme, no hablaban sus propias lenguas y negaban su propia identidad (I. Gómez, comunicación personal, 3 de julio de 2013). Además, se señalaba que como conocedores de la baja calidad educativa de estas escuelas, los funcionarios indígenas preferían inscribir a sus hijos en escuelas mejores -en escuelas hispanas o en liceos alemanes y franceses- o enviarlos al extranjero. Sin embargo, todos estos elementos que se critican se reproducen hoy día, más de una década después de que la DINEIB perdiera su autonomía y de que la EIB sea gestionada por el Estado (Rodríguez-Cruz, 2018c2021).





En definitiva, el SEIB sufrió una serie de transformaciones significativas que se recogen en la Constitución y se concretan en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2001), como veremos a continuación.

2.2. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011)

Como anunciábamos, una de las modificaciones más importantes que incorpora la LOEI (Gobierno del Ecuador-Ministerio de Educación, 2011) es la creación de un único Sistema Nacional de Educación Intercultural del que el SEIB pasa a formar parte, a través de la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe (Arts. 2, 77). Justamente, uno de los motivos por los cuales la DINEIB se re-centraliza es la creación de un único sistema en el que se debe transversalizar la interculturalidad (Arts. 6, 26, 79), en consonancia con la declaratoria de Estado intercultural que Ecuador introduce en la nueva Constitución.

Por otra parte, la LOEI (2011) también incorpora modificaciones importantes en lo relativo a la formación de los docentes de Educación Intercultural Bilingüe, competencia que pasa a asumir el Estado a través de la Subsecretaría de EIB, a partir de la recentralización de la DINEIB (Art. 82). La Ley determina el acceso gratuito de los docentes a cursos de capacitación y actualización en materia de EIB (Art. 10) y establece que los educadores deben atender y evaluar a los estudiantes conforme con su diversidad lingüística y cultural (Art. 11), por lo que hablar y escribir en la lengua indígena de la nacionalidad respectiva (Art. 78) y acreditar su dominio (Art. 94) se





convierten en requisitos esenciales para el ejercicio del magisterio en esta modalidad educativa.

Otra modificación importante tiene que ver con el currículo del nuevo Sistema Nacional de Educación Intercultural que, como tal, debe incorporar la interculturalidad, la plurinacionalidad y la diversidad cultural como ejes vertebradores.

Mientras que, para el SEIB, la Ley determina la elaboración de un nuevo modelo curricular de EIB para la Amazonía (Aplicamos el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (AMEIBA)) y para el resto del país (Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)), tomando como referente el modelo curricular previamente elaborado por la DINEIB para todas las regiones. En el marco del SEIB, la Ley dispone que ambos modelos curriculares deben ser aplicados conforme a las lenguas y culturas de los pueblos y nacionalidades indígenas y, a partir de ellos, deben desarrollarse complementaciones curriculares adaptadas a las especificidades de cada pueblo y nacionalidad (Arts. 6 y 78). Asimismo, y en consonancia con el principio de interculturalidad, el currículum de Educación Intercultural Bilingüe debe estar integrado por el currículo nacional y el currículo de EIB (Art. 92). Sin embargo, la Ley no enfatiza que también el currículo nacional debe incorporar los elementos sociales, culturales, económicos, ecológicos y políticos de los pueblos y nacionalidades indígenas, en respuesta a la transversalización de la perspectiva intercultural, en la que tanto insiste a través de estas herramientas de política pública educativa. En este sentido, parece que la interculturalidad es cosa de “los otros”.





También la LOEI decreta la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa para garantizar la calidad de la educación. La Ley establece un procedimiento de autoevaluación para las escuelas y otro para los auditores, quienes deben realizar una evaluación externa según los estándares de calidad determinados por el gobierno (Arts. 67, 68,69). No debe perderse de vista que estos estándares de calidad responden al modelo educativo hispano-occidental, lo que contradice el planteamiento de un supuesto Sistema Nacional de Educación llamado intercultural. De aquí, que muchas escuelas comunitarias que desarrollaban modelos educativos indígenas fueran clausuradas por el correísmo por no superar esa evaluación, que siguió estándares hispano-occidentales (Rodríguez-Cruz, 2018bc).

Lo mismo puede señalarse con la evaluación de instituciones de Educación Superior indígenas, como fue el caso de la Universidad Amawtay Wasi, clausurada en 2013, al haber sido construida con lógicas educativas adaptadas a la realidad y a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas. Llama mucho la atención que, en el mismo año en el que el correísmo cerraba la Amawtay Wasi, directamente vinculada a las cosmovisiones indígenas, construyera cuatro universidades de excelencia de cuño eurocéntrico, estando dos de ellas dirigidas a la explotación de la matriz productiva: la universidad Yachay en la Sierra y la universidad IKIAM en la Amazonía.





3. De la teoría a la práctica de la política pública educativa

A continuación, se presenta un análisis etnográfico del desarrollo de la “Educación Intercultural Bilingüe” durante el correísmo, para examinar en qué se concreta la práctica de la política pública educativa y hasta qué punto este régimen político promovió la descolonización de los pueblos indígenas a través del sistema educativo.

Los datos que se exponen corresponden a un trabajo de campo desarrollado en los años 2013, 2014 y 2015 en cinco escuelas de Educación Básica (de 1° a 10° grado, de 5 a 14 años de edad), ubicadas en comunidades indígenas de las regiones Sierra y Amazonía. Estas escuelas son: escuela José Ignacio Narváez, comunidad de San José de La Bolsa, parroquia Miguel Egas Cabezas, cantón Otavalo, provincia de Imbabura, región Sierra; unidad del Milenio Cacique Tumbalá, comunidad de Zumbahua, parroquia de Zumbahua, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, región Sierra; escuela Pacha Quilotoa, comunidad de Rumipamba, parroquia de Guangaje, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi, región Sierra; unidad del Milenio Sumak Yachana Wasi, comunidad de Colimbuela, parroquia de Imantag, cantón Cotacachi, provincia de Imababura, región Sierra; Centro Educativo Comunitario Río Villano, comunidad de Bellavista, parroquia de Canelos, cantón Pastaza, provincia de Pastaza, región Amazonía. Los estudiantes inscritos en escuelas de la región Sierra pertenecen a la nacionalidad kichwa; los de la Amazonía se adscriben a las nacionalidades achuar, andoa, kichwa-amazónica, shiwiar, shuar, waorani y zápara.





Para la obtención de los datos en el terreno se aplicaron las técnicas de análisis documental de los libros escolares y de otros materiales extracurriculares, observación con y sin participación en procesos áulicos y extra-áulicos y entrevistas semiestructuradas con docentes (34) y estudiantes (82). Con base en los datos obtenidos a través de estas técnicas, expondremos los resultados siguiendo los siguientes rubros: currículum -contenidos y lengua de comunicación e instrucción-, formación docente y adaptación micro curricular de los contenidos de estudio a las especificidades de la nacionalidad indígena dada. Como podrá notarse, las imágenes presentadas tienen una baja calidad. Lo anterior es debido a las duras condiciones de vida de los pueblos indígenas en las comunidades, mismas en las que se desarrolló el trabajo de campo. Los registros de los materiales escolares debieron tomarse mediante fotografía a falta de otros medios técnicos en las comunidades -suministro eléctrico, copiadoras, escáner, etc.-.

3.1. Currículum: contenidos y lengua de comunicación e instrucción

El análisis documental de los libros escolares con los que los estudiantes indígenas desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje pone de manifiesto que el contenido de estos materiales está fundamentalmente integrado por epistemes de base eurocéntrica, en los cuales de manera predominante se presentan modos de vida urbanos hispano-occidentales. Así lo señalan también los propios estudiantes indígenas, cuando





afirman que “lo que muestran [muestran] los libros es más bien de la ciudad, cómo le hacen allá en la ciudad” (Comunicación personal, febrero de 2015).

Lo anterior ha sido corroborado en las diferentes materias de estudio -Ciencias Naturales, Matemáticas, Lengua y Comunicación, etc.-. En el caso de la materia de Ciencias Sociales, si bien se incorporan algunas referencias a determinados aspectos sociales y culturales de los pueblos indígenas, estas se presentan de forma aislada y marginal. Estos elementos no son representativos de la interculturalidad ni de la transversalidad que esta perspectiva debe tener en el conjunto del currículo escolar.

Por su parte, en la materia de Matemáticas llama la atención la predominancia, no solo de contenidos de estudio de base eurocéntrica, sino también de técnicas de enseñanza-aprendizaje de estas características, frente a la inexistencia de conceptos e instrumentos propiamente indígenas como la Taptana (Figura 2.1). La Taptana es un instrumento de cálculo prehispánico encontrado en la provincia ecuatoriana de Cañar, que permite realizar grandes cálculos mediante el empleo de granos y piedras colocados en sus casilleros y agujeros. En kichwa significa “contador de números” (Montaluisa, 2006).

Estudios realizados desde la Etnomatemática demuestran que este instrumento, al contrario del método occidental, no se basa en la memorización de contenidos, sino en “el razonamiento lógico, la activación del pensamiento y la verificación concreta

de los resultados” (Alquinga, 2018, p. 124), ya que promueve el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la identificación con la propia cultura (Castro, 2014).

Sería altamente pertinente incorporar este instrumento indígena en los procesos matemáticos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el currículum del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe y del Sistema Nacional de Educación, que se presume intercultural.



Figura 2.1: Taptana Cañari

Fuente: Tun y Montaluisa, 2014, p. 2.

Sin embargo, lo que se encuentra es el método de enseñanza-aprendizaje eurocéntrico basado en la memorización, como se señala en los propios materiales escolares. El siguiente registro lo ilustra claramente:

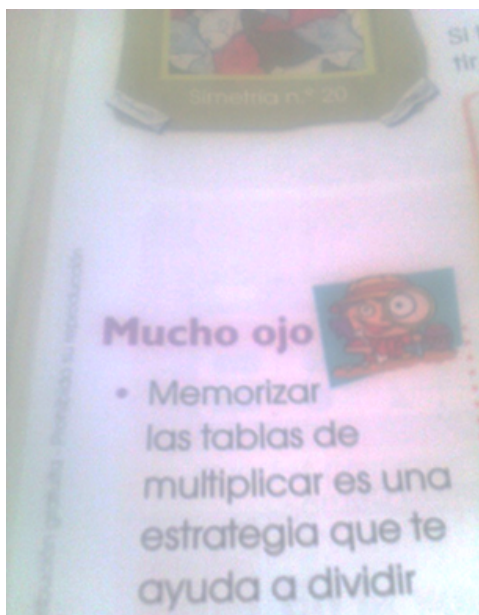


Figura 2.2: Unidad Didáctica 4. Matemáticas

Fuente: Cuarto de Educación General Básica. Libro del alumno. Ministerio de Educación-DINEIB, p. 79

En lo que respecta a la lengua de comunicación e instrucción en la que se sustenta el proceso educativo, el castellano es la lengua predominante en los materiales escolares oficiales y en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje áulicos y extraáulicos observados. La lengua indígena de la nacionalidad

correspondiente queda soterrada en los procesos educativos indígenas, contraviniendo las determinaciones establecidas por la política pública durante el correísmo. Ilustra lo anterior uno de los registros realizados en el libro de Séptimo de Educación Básica de la materia de Lengua y Comunicación (Figura 2.2), en el que se ofrece una amplia explicación de la historia del español, que se abre con la referencia “La vida de nuestro idioma”. Al contrario, las 13 lenguas indígenas que existen en Ecuador no son históricamente referenciadas ni explicadas en los mismos términos.



Figura 2.3: Unidad didáctica. Lengua y Comunicación
Fuente: Séptimo de Educación General Básica. Libro del
alumno. Ministerio de Educación-DINEIB, p. 54

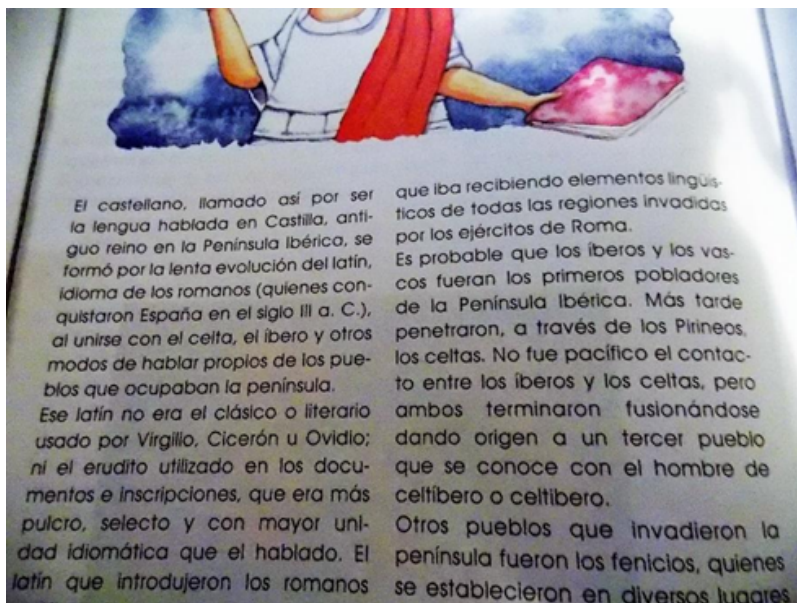


Figura 2.4: Unidad didáctica. Lengua y Comunicación

Fuente: Séptimo de Educación General Básica. Libro del alumno. Ministerio de Educación-DINEIB, p. 55

Se observa en la figura 2.4, una clara articulación entre colonialidad del saber y colonialidad lingüística, por cuanto las epistemes indígenas y sus lenguas originarias correspondientes son claramente anuladas. En esta colonialidad lingüística se evidencia la idea de cuál es el conocimiento válido y verdadero y cuál es la lengua válida para transmitirlo (Albán, 2010; Cuestas-Caza, 2018; Garcés, 2007; Veronelli, 2016).

Junto al énfasis de los materiales escolares en el valor y en la historia del español como lengua “nacional”, se observa el énfasis en el valor y la historia de la música “nacional”. Para ello, se hace referencia a los “géneros que delatan las raíces mestizas e indígenas de nuestra población”. Sin embargo, los materiales escolares vuelven al eurocentrismo cuando ofrecen una explicación histórica de la música en occidente y omiten la referencia a la historia de la música indígena y a la diversidad musical e instrumental -tanto indígena como afroecuatoriana- existente en el país, como puede verse en el siguiente registro:

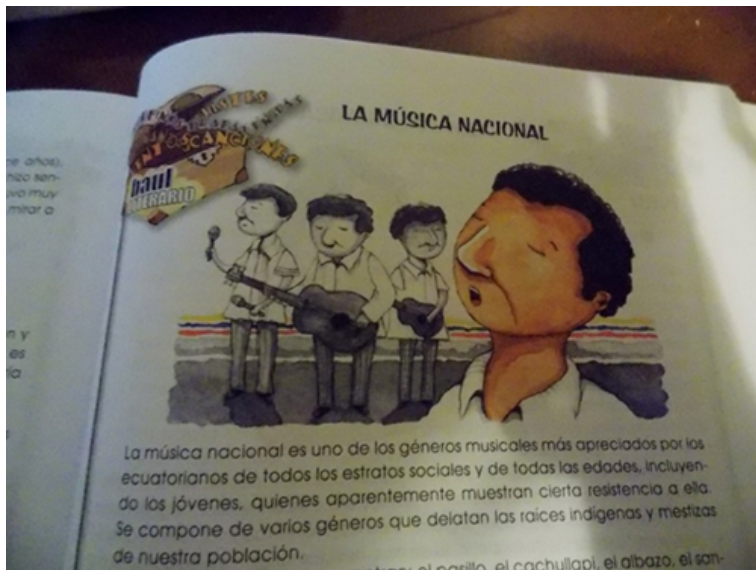


Figura 2.5. Unidad didáctica. Lengua y Comunicación
Fuente: Séptimo de Educación General Básica. Libro
del alumno. Ministerio de Educación-DINEIB, p. 61

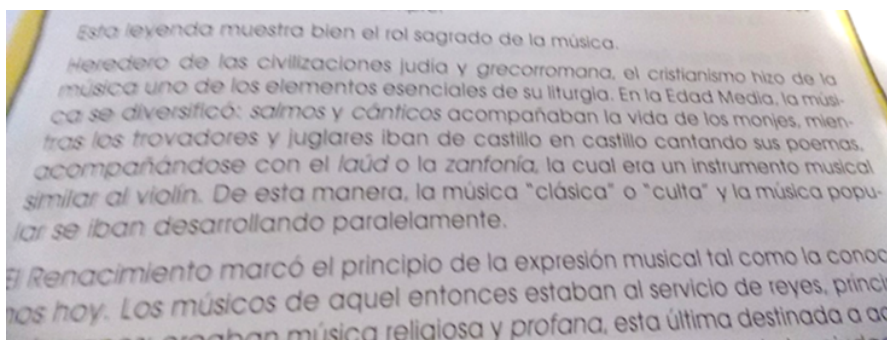


Figura 2.6. Unidad didáctica. Lengua y Comunicación
Fuente: Séptimo de Educación General Básica. Libro del
alumno. Ministerio de Educación-DINEIB, p. 63

Las lógicas educativas registradas durante el correísmo en las instituciones educativas demuestran que, desde este régimen político, se entiende que ni los conocimientos ni las lenguas indígenas son válidos ni, en su caso, verdaderos, lo que constituye una clara demostración de la colonialidad lingüística y de la colonialidad del saber.

3.2. Formación docente

El planteamiento curricular, tanto en términos de contenido como de lengua de instrucción, está en completa sintonía con la deficiente formación del personal docente que desarrolla su actividad magisterial en escuelas indígenas. La planta docente de las escuelas etnografiadas está integrada por maestros mestizos e indígenas, quienes no han sido formados en interculturalidad. Como los propios docentes afirman, “no sé qué sea eso de la



interculturalidad” (Comunicación personal, abril de 2015). Ello ha llevado a registrar una evidente ausencia de la perspectiva intercultural en los planteamientos y metodologías pedagógicas desarrolladas por los docentes, tanto mestizos como indígenas.

Respecto al bilingüismo, los docentes mestizos no han recibido la enseñanza de la lengua indígena de los estudiantes de los que son responsables. Por lo anterior, los procesos educativos por ellos liderados siempre transcurren en español. Algunos de estos docentes tratan de aprender palabras indígenas de sus propios estudiantes y señalan, justamente, la falta de herramientas para poder responder al bilingüismo:

En el tiempo que he estado aquí en la escuela, pues, a través de los alumnos he aprendido muchas palabras. Pero claro, palabras sueltas no vale. Pero yo les digo a los niños ‘ustedes me enseñan y yo me siento ahí en su puesto y ustedes me enseñan’ y ellos hacen así y yo aprendí así palabras sueltas. Pero, por ejemplo, yo digo, yo sentiría que si aprendo cuando yo estoy escuchando que hablo y digo ‘ay, qué está diciendo’ y yo no puedo decir eso y yo no puedo aprender si un niño me dice una palabra suelta por ahí y... eso para mí no es aprender. Pero es que las bases están mal dadas en la Universidad. Y el gobierno no nos ha obligado, como un requisito obligado no. Lo que sí dijeron es que nos daban un plazo, no me acuerdo si era de cuatro años, para que aprendamos el kichwa, el año anterior dijeron eso. Pero de ahí saber que al menos ahora, antes en la educación bilingüe llamaban a cursos, pero ahora eso ya no hay. Yo pienso que hasta es falta de nosotros



mismos no haber buscado la manera de aprender porque trabajar en una institución y no saber el idioma es duro, porque hay veces que tengo que estar preguntando...’, ¿qué le digo, cómo tengo que pronunciar esto?’ (Comunicación personal, marzo de 2014).

En cuanto a los docentes indígenas, pese a que estos sí son bilingües (lengua indígena-español), principalmente imparten su enseñanza en castellano y solo emplean la lengua indígena para ofrecer explicaciones del contenido objeto de estudio a algún estudiante que no lo entiende en español. Como determina la política pública, el proceso debe darse completamente a la inversa: la lengua indígena debe ser siempre la lengua principal de instrucción y comunicación. Cuando a los docentes indígenas se les interpela del por qué no ofrecen la enseñanza en lengua indígena, recurrentemente contestan que “ya le aprenden en la casa” (Comunicación personal, 30 de abril de 2015).

Esta misma lógica castellanizante es la que se transmite y refuerza a través de los libros de texto escolares y de las propias actividades que confeccionan los docentes -mestizos e indígenas- como se verá a continuación.





3.3. Adaptación microcurricular de los contenidos de estudio a las especificidades de la nacionalidad indígena dada

El desconocimiento de las culturas y cosmovisiones indígenas entre los docentes mestizos impide la realización de adaptaciones microcurriculares de los contenidos de estudio a la realidad de vida de los estudiantes, tal y como determina la normativa anteriormente analizada; las actividades complementarias que preparan estos docentes están sesgadas hacia la episteme occidental-eurocéntrica. Por ejemplo, en una de las escuelas, el docente cubría estas actividades mediante la proyección de películas de las industrias Disney y Pixar en asignaturas como Educación Estética. El docente llevaba su propia televisión, un reproductor de DVD y películas animadas de las industrias referidas y tomaba la corriente de la “casa del profesor”, una pequeña vivienda destinada a su alojamiento y la única que contaba con electricidad en toda la comunidad. Estas películas vienen recomendadas como actividades en las páginas 174 y 175 del libro de texto del alumno para la asignatura de Lengua y Literatura de 3º de Básica.

En el caso de los docentes indígenas, estas adaptaciones micro curriculares sí tienen pertinencia, ya que estos docentes se enculturaron y socializaron en el seno de las culturas de sus pueblos y nacionalidades indígenas de pertenencia. Por ejemplo, en algunas escuelas andinas se observó la creación de una chacra en la que los estudiantes sembraban algunos alimentos de producción comunitaria, como habas, papas y mellocos. Estas y otras actividades micro curriculares están directamente





conectadas con las realidades comunitarias y las cosmovisiones indígenas, como muestra el siguiente registro en el diario de campo. Sin embargo, todas ellas se confeccionan y desarrollan en castellano.

Estamos en clase de Ciencias Naturales. La maestra dice que vamos a salir al campo. Nos vamos. Los niños se sientan en círculo y la maestra empieza a explicar las características del terreno. Habla sobre las plantas endémicas de la zona, del tipo de producción agrícola, de cuál es la época de siembra, qué tipos de frutos se siembran, qué enfermedades tiene la producción y cómo las curan los campesinos. Ahora habla de la época de cosecha. Habla de los abuelos, que son los más sabios de las comunidades por su edad y saben todo sobre el campo. Toda la clase transcurre en castellano (Diario de campo, mayo de 2014).

A pesar de la pertinencia que muestran las actividades microcurriculares elaboradas por docentes indígenas en términos de contenidos, la falta de herramientas disponibles para la enseñanza intercultural impide el planteamiento de un diálogo de interaprendizajes entre los universos cognitivos con los que los estudiantes indígenas entran en contacto. Lo mismo ocurre en el caso de los docentes mestizos, ya que tanto estos como los indígenas recibieron su formación magisterial en escuelas y universidades que ofertan planes y programas hispano-occidentales y son, en sí mismas, centros de reproducción de la colonialidad del saber.





4. Conclusiones

Pese a la retórica del reconocimiento y del derecho a la diferencia que impregna los marcos discursivos de las políticas públicas del correísmo, este estudio demuestra una reproducción de la colonialidad del saber gestada en el vaciamiento de categorías tan importantes para el avance hacia una sociedad descolonizada como las de interculturalidad y plurinacionalidad.

Dentro de las reformas que el correísmo desarrolló en materia de política pública educativa, la recentralización de la DINEIB y su pérdida de autonomía técnica, financiera y administrativa ha supuesto uno de los principales retrocesos respecto al avance logrado por el movimiento indígena en su lucha por la EIB y la construcción de un verdadero Estado intercultural y plurinacional. La pérdida de autonomía de la DINEIB ha supuesto la pérdida de un espacio político muy importante para los pueblos y nacionalidades indígenas, quienes desde esta instancia desconcentrada ejercían el derecho a decidir autónomamente en su propia educación. Lo anterior contraviene claramente el principio de plurinacionalidad y el derecho de autonomía y libre determinación, sobre todo, porque esta pérdida de autonomía se produce justo cuando el Estado ecuatoriano se declara intercultural y plurinacional.

Como evidencia el análisis de dos de los elementos más importantes de estas políticas durante el régimen de Correa -la Constitución Política (2008) y la LOEI (2011)- el sistema





educativo se somete a importantes cambios para avanzar hacia una educación intercultural y bilingüe; sin embargo, el ambicioso marco normativo no es correspondido con una realidad de grandes vacíos y redefiniciones de la colonialidad de las epistemes y lenguas indígenas. Esta es reproducida tanto en las escuelas que registran población indígena, como en escuelas que registran población blanco-mestiza. En sí misma, esta distribución segregacionista de la población en escuelas “para indígenas” y “para no indígenas” impide de manera contundente una posible descolonización de la sociedad, así como el avance hacia una verdadera interculturalidad.

Por lo demás, el análisis de la realidad educativa que se vive en las escuelas “interculturales bilingües” pone en evidencia los mecanismos por los cuales se reproduce la colonialidad del saber. Tanto la formación de los docentes como los currículos escolares, en términos de contenido y lingüísticos, revelan la preeminencia de epistemologías occidentalocéntricas que son transmitidas mediante el castellano. Tanto las epistemologías como las lenguas indígenas son desbancadas de los materiales escolares y de la formación reglada de los docentes que trabajan con población indígena. Si bien algunos de los docentes indígenas presentan estrategias pedagógicas más coherentes con el universo simbólico, social y cultural de los estudiantes, no tardan en hacerse evidentes el sesgo lingüístico castellanizante y la ausencia de la perspectiva intercultural en los planteamientos educativos. Por todo lo dicho, puede afirmarse que las políticas públicas del correísmo reproducen la colonialidad del saber.



REFERENCIAS

- Albán, A. (2010). Racialización, violencia epistémica, colonialidad lingüística y re-existencia en el proyecto moderno/colonial Colombia. En C. Mosquera Rosero-Labbé, C. Rodríguez Garavito y A. Laó-Montes (Eds.) *Debates Sobre Ciudadanía y Políticas Raciales En Las Américas Negras* (pp. 197-221). Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Alquinga, M. (2018). La enseñanza-aprendizaje de la matemática a través de la taptana. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(376), 113-128.
- Asamblea Nacional Constituyente de Ecuador (2008). Constitución Política del Ecuador 2008. http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf
- Bretón, V. y Del Olmo, G. (2001). Educación bilingüe e interculturalidad en el Ecuador: algunas reflexiones críticas. En P. Dávalos (Ed). *Yuyarinakuy: "Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos". Una minga de ideas* (pp. 101-105). Editorial Abya-Yala.
- Castro, J. (2014). Taptana Cañari (Taptana Nikichik). Comunicación presentada en el XII Coloquio Regional de Matemáticas y II Simposio de Estadística. Universidad de Nariño, Colombia
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento hetárquico. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El Giro Decolonial. Reflexiones para una Diversidad Epistémica más allá del Capitalismo Global* (pp. 127-167). Iesco, Pensar, Siglo del Hombre.
- Cuestas-Caza, J. A. (2018). Runashimi: (de)colonialidad, poder y resistencia. *FAIA*, 7 (31), 1-11.
- De Sousa Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking. From global lines to ecology of knowledges. Eurozine (20 abril 2020) <https://www.eurozine.com/beyond-abyssal-thinking/>





- Escobar, A. (2003). Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, 1, 51-86.
- Garcés, F. (2007). Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. En Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 217-242). Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación (2011), Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) <http://diccionario.administracionpublica.gob.ec/adjuntos/2loei.pdf>
- Godenzzi, J. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En J. Calvo-Pérez y J. C. Godenzzi (Eds.). *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 19-30). CBC.
- Grosfoguel, R. (2001). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. En A. Vianello y B. Mañé (Eds.). *Formas-Otras: saber, nombrar, narrar, hacer* (pp. 97-108). CIDOB.
- Lander, E. (Comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO.
- Mignolo, W. (2008). La opción descolonial. *Letral*, 1, 4-22.
- Montaluisa, L. (2006). Ñuqanchiq Yachai (Nuestra Ciencia). Gráficas Arboleda.
- Montaluisa, L. (2008). Trayectoria histórica de la educación intercultural bilingüe del Ecuador. En C. Vélez Verdugo (Ed.). *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social* (pp. 47-77). CARE Internacional Ecuador/Contrato Social por la Educación Ecuador.





- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder: Cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo (Ed.). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 117-131). Ediciones del Signo.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara*, 46 (2), 271-283.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungara*, 53 (4), 705 – 719.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). Familia migrante, escuela y comunidad en los Andes equinocciales: continuidades y cambios en la identidad cultural. *ÍCONOS*, XXIV (68), 191-210.
- Rodríguez-Cruz, M. (2019). Interculturalidad y educación intercultural bilingüe. Vacíos y desafíos en Ecuador. En M. Osuna Rodríguez y M. Rivera Mateos (Eds.). *Educación, sociedad e interculturalidad* (pp. 7-31). Universidad de Córdoba.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018a). Construir la Interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *ÍCONOS – Revista de Ciencias Sociales*. 60, 217-236.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018b). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Vol. I. Abya-Yala, Fundación Pueblo Indio del Ecuador, Ministerio de Educación-DINEIB.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018c). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Vol. II. Abya-Yala, Fundación Pueblo Indio del Ecuador, Ministerio de Educación-DINEIB.
- Rodríguez-Cruz, M. (2017a). Unidades del Milenio, Educación Intercultural Bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador. Un análisis desde la investigación etnográfica. *RUNA, archivo para las ciencias del hombre*, 38 (1), 41-55.



- Rodríguez-Cruz, M. (2017b). Interculturalidad, plurinacionalidad y Sumak Kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos*. XXXIX (157), 70- 86.
- Stavenhagen, S. (1963). Clases, colonialismo y aculturación. *América Latina*, I(IV), 63-104.
- Tun, M. Montaluisa, L. O. (2014). La Taptana. Encyclopaedia of the History of Science, Technology, and Medicine in Non-Western Cultures, 1-9. <https://bit.ly/3jdqn5O>
- Veronelli, G.A. (2016). Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, 81, 33-58.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña Uzieda, L. Tapia Mealla y C. E. Walsh (Eds.). *Construyendo la Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). CAB-Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.





SOBRE LA AUTORA



Marta Rodríguez Cruz. Licenciada y Doctora en Antropología Social por la Universidad de Sevilla. Maestra en las especialidades de Estudios Americanos; Educación; Cooperación Internacional y Desarrollo; y Derechos Humanos, Interculturalidad y Desarrollo por distintas universidades andaluzas. Posdoctora en Antropología Social por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se ha desempeñado como docente en la Universidad de Sevilla, en el CEAS-Unidad Ciudad de México y en la UNAM, en niveles de licenciatura y posgrado. Ha realizado estancias de investigación internacionales en prestigiosas universidades e institutos de Inglaterra (Cambridge), Ecuador (FLACSO), México (INAH, IIA-UNAM) y Argentina (CONICET). Miembro del grupo de investigación GEISA (Grupo para el Estudio de las Identidades Socioculturales en Andalucía), del Seminario Universitario de Estudios sobre Desplazamiento Interno, Migración, Exilio y Repatriación (SUDIMER) y del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1), e investigadora afiliada al Departamento de Antropología, Historia y Humanidades de FLACSO-Ecuador. Es docente-investigadora



del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Sevilla y coordinadora del Diplomado “Niñez y Adolescencia Migrante en las Américas” y del Seminario Internacional “Niñez, Adolescencia y Juventud Migrante. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo”, participados por distintas sedes de la UNAM en México, Estados Unidos y España y por las Universidades de Sevilla y Córdoba. Ganadora de varios premios sobre educación, interculturalidad y pueblos indígenas, desde hace varios años viene estudiando los procesos migratorios, educativos y de salud de la niñez y la adolescencia en contextos de alta exclusión, desigualdad y diversidad cultural en España, Ecuador y México, países en los que ha realizado trabajos de campo prolongados con población indígena y no indígena.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: PEDAGOGÍAS ENTRE EL TERRITORIO Y EL AULA⁵

Guillermo Williamson C.
Universidad de La Frontera

*Não vivemos apenas sobre a Terra. Somos filhos e filhas da Terra.
Melhor ainda, somos a porção da Terra que num momento avançado de sua evolução e complexidade começou a sentir, a pensar, a amar e a venerar.*

A casa comum, a espiritualidade e o amor
Leonardo Boff. ⁶

5. Agradecimiento: Investigación “Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico”. (2022-2024) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI22-0031.

6. Boff (2017, P. 47).





Resumen

Hay una contradicción básica en la educación de niños(as), jóvenes y adultos en territorios donde coexisten diversas culturas: la diferencia de propósitos, curriculums, pedagogías, lenguas, creencias, entre lo que y como se enseña y aprende en la escuela y en el territorio y entre quien educa. Cada cual tiene sus propias dinámicas formativas. Hay una institucionalidad de hegemonía escolar de poder cultural y una vivencia que la resiste de modo sistemático no escolar. Pero hay un tercer espacio de intersección y comunicación: el de la educación intercultural. No es ni uno ni el otro, es distinto, es espacio del encuentro, del diálogo, a veces de fusión sincrética o comunicación bilingüe, estudiada desde cualquiera de los espacios y no en sí misma.

A partir de investigaciones y sistematizaciones de muchas y variadas experiencias educativas interculturales proponemos que el curriculum comunitario transite hacia el escolar como camino para una educación intercultural que se enriquezca desde diversas fuentes culturales de saber, pero que adquiera un sentido en sí mismo. La educación intercultural es el territorio de aprendizaje intercultural que se constituye y enriquece desde diversas fuentes culturales, pedagogías y metodologías que se potencian, reconstruyen y recrean en un nuevo escenario pedagógico.

Palabras clave: Educación, Interculturalidad, Territorio, Pedagogía, Experiencias.





1. Introducción⁷

Si hay una complejidad en la época actual, al mismo tiempo a escala global como local, es la de la interculturalidad. Sostenemos que la interculturalidad es un campo educativo, social, político, económico, lingüístico, espiritual particular, diferente al de la cultura occidental de fundamentos judeocristianos y racionales laicos y a las de las otras culturas particularmente de los pueblos indígenas y tribales.

Es un campo de relaciones sociales, societales y de aprendizajes especiales y particulares, con identidad y calidad propia, con características de funcionamiento y construcción de lenguajes y sentidos particulares a ella. Consideramos que es en la comunidad donde se puede vivir la interculturalidad y es en la educación que hace dialogar la escuela y el territorio, en relaciones horizontales, de respeto mutuo, de aprendizaje común, de diálogo y producción cooperativa del conocimiento, donde se puede vivir auténticamente la interculturalidad. Esa es la educación intercultural en territorios de aprendizajes interculturales (Williamson, 2017) a la que nos referimos, sin conclusión, sino con el “levantamiento” de ideas para una reflexión activa que lleve a la movilización pedagógica pacífica, amorosa, constructiva de infancias, juventudes y adultos dialogantes y sujetos de derechos que los ejercen cooperativa y transformadoramente.

7. Este capítulo se inscribe en el marco del “Programa Kelluwün: Educación, Interculturalidad y Desarrollo” (Proyecto EXS21-0016, 2021); y del Magister en Educación, ambos de la Universidad de La Frontera, Chile.





2. La Interculturalidad

La educación intercultural emerge como un campo propio de acción pedagógica cuando interactúan teniendo como condición la intersección en un espacio pedagógico y cultural particular: la educación oficial dominante con la educación social de los territorios, los lenguajes formales del sistema educacionales y las lenguas maternas cotidianas de las familias, cuando se combinan -en el individuo y el curriculum- el carácter de las relaciones sociales de aprendizaje de las instituciones escolares y aquellas propias a las familias y comunidades. Estos dos mundos no son lo mismo, bajo ningún parámetro o indicador que se intente asimilar en su totalidad uno a otro. Comparten muchas dimensiones propias a la existencia humana pero sus bases espirituales más profundas los diferencian, sus lenguajes, sentidos y valor de la memoria colectiva, significados de la identidad.

Al revisar bibliografías en buscadores masivos o académicos referidas a educación intercultural bilingüe (EIB) o educación intercultural (EI), verificamos que la cantidad de publicaciones es muy significativa, a escala mundial, en diversos idiomas. Al acotar a un país como Chile, si bien se reduce obviamente la cantidad, el número de publicaciones no es menor. Sin embargo, en esos grandes repositorios de contenidos culturales producto de investigaciones, sistematizaciones, experiencias, materiales elaborados hay una gran diversidad de conceptos que se confunden entre sí o lo hacen con los lectores, incluso con autores y autoras (Williamson, 2004). A veces se confunde educación indígena con



educación escolar gestionada por comunidades, o se confunde la EIB con la EI. Se habla de Proyectos Educativos Institucionales Interculturales como si fuesen Proyectos Educativos Indígenas (como si en el mundo indígena existiera esta definición, lo que es en sí una oposición). Se han buscado fórmulas que intentan resolver esta contradicción básica entre educación escolar oficial (estatal o privada) con contenidos, gestión o pedagogías autogestionadas por comunidades indígenas, tales como educación intercultural en contextos indígenas, educación de base indígena en contextos interculturales escolares.

En fin, este es un debate aún abierto y difícil de resolver. La educación indígena tiene su propia lógica, lengua, sentido, propósitos, fundamentos, curriculum, pedagogías, historia, relaciones sociales de aprendizajes establecidos en la memoria ancestral de los pueblos, enraizados en los territorios: son experiencias autogestionadas libremente en territorios comunitarios-naturales, asociados a un buen vivir (kümen mogen), a la naturaleza y a la autonomía de gobernanza de los territorios (Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson; Caniuqueo y Pérez [Editores], 2012).

Por su parte, la educación escolar tiene otras raíces, se sustenta en otras espiritualidades, ideologías o creencias, tiene un carácter oficial desde el estado, una organización y conceptualización pedagógica racional, pero, sobre todo, en una sociedad neoliberal como la chilena, privatizada en su esencia y estructurada mercantilmente en torno a la movilidad del dinero azuzado por



la competencia: reproduce en su estructura, financiamiento y hegemonía cultural, los fundamentos esenciales neoliberales postergando aquellos propios de un liberalismo democrático y excluyendo pensamientos socialistas, populares e indígenas.

Una es o debería ser o haber sido en lengua originaria y la otra en español. Pero en el interior de la primera hay dinámicas modernizadoras, sincréticas, que se han adaptado o han apropiado categorías, contenidos, metodologías de la hegemónica; en la segunda, hay resistencias, teóricas y prácticas, conceptuales y metodológicas, al modelo dominante desde los pensamientos alternativos, críticos, liberadores, socialistas, convertidos en prácticas transformadoras e innovadoras que la aproximan en algunos aspectos a las pedagogías indígenas, también adaptando o apropiando algunos de sus planteamientos y actos educativos.

Una cuestión interesante y que no trataremos aquí, pero que no puede ser desconsiderada en el caso específico del pueblo mapuche, es que en el trasfondo cultural y político-institucional de los sistemas educacionales están institucionalidades u organizaciones del poder de gobernabilidad de la comunidad general, opuestos de modo radical (de raíz). La sociedad occidental y nacional de Chile se ha organizado desde una noción de nación con identidad, lengua, institucionalidad y territorio, una modalidad democrática del Estado y una noción de ciudadanía que resulta de la de nación; al contrario, el pueblo mapuche no contaba con un estado que centralizara decisiones, autoridad o gobierno común, en ninguna escala de poder sobre las familias





y comunidades más allá de las propias de estas. Se organizaba en términos absolutamente descentralizados: en lof o aiyarehues, que estructuraban familias amplias, de varias generaciones, con ancestrales comunes y diversos vínculos de relación con otros lof o aiyarehues en sus territorios.

Entonces, cabe preguntarse: ¿cómo dialoga el centralismo con la descentralización? ¿Cómo dialoga el Estado con la autodeterminación? ¿Cómo dialoga el Estado con la sociedad indígena? Al final, en lo profundo de la educación intercultural, se halla el interés político, educacional y de las sociedades nacional e indígenas, de encontrar una respuesta práctica, de convivencia y creación de comunidad, a esta cuestión de gobernabilidad, política y sociedades institucionalizadas y aquellas que son regidas por sus propias normas, valores, condicionamientos territoriales y costumbres enraizadas en la memoria e identidad de origen ancestral.

Es una cuestión que deberá analizarse en otro espacio de estudio, pero que aquí se consigna como un determinante de sustrato profundo de las tensiones y contradicciones propias a encuentros de culturas diversas, que buscan encontrar espacios interculturales de diálogo y cooperación.

No hay como asimilar una pedagogía a otra de forma absoluta. Las diferencias e imposibilidades no están en las pedagogías sino en los fundamentos más profundos, espirituales, organizadores de la vida social colectiva de ambas (y entre todas las familias





culturales), que hacen difícil la plena unidad y unificación en un solo pensar y actuar educativo: las grandes y diversas comunidades culturales en el mundo se han mantenido por milenios y se mantendrán muchos más con sus identidades espirituales definitorias. Han buscado diálogos, convivencia, encuentros, cooperación, ecumenismo... pero no unificación. La interculturalidad como campo propio de conocimiento y acción educativa y cultural, política y social, es el gran desafío de este y el siguiente siglo.

Aunque occidente y sus culturas judeo-cristiana y racional, en tiempos de globalización capitalista neoliberal, crea que el libre mercado, la democracia, la secularización del Estado y los derechos humanos, serán capaces de producir una comunidad cultural unificada a nivel mundial, ello no será totalmente posible, pues son las creencias espirituales el cimiento más sólido y profundo en el mundo cultural y natural de las grandes familias culturales: la interculturalidad es el gran desafío de hoy y el futuro (Habermas y Ratzinger, 2007). Marx planteaba que el socialismo sería posible cuando el capitalismo y sus fuerzas productivas e intelectuales se hayan expandido a todo el mundo y que en definitiva el comunismo unificará a todos los seres humanos consigo mismos, el mundo y el trabajo, al constituirse como sujetos, no en la historia sino como constructores de ella (Sanmartín, 2013) pero ello desconoce –por razones que no analizaremos aquí- el grado de resistencia e independencia de las culturas, lenguas y espiritualidades en territorios de identidad, reproducción y existencia colectiva.





De alguna manera, un modo de enfocar la interculturalidad y permitirla, sería seguir los ejemplos y tesis políticas no ortodoxas, creativas, contextualizadas, de Salvador Allende, Lula da Silva, José Carlos Mariátegui, de un modelo social democrático, de igualdad y justicia social (el Socialismo es su opción) pero “a la chilena”, “a la brasileña”, a la “indigenista latinoamericana” y no según manuales o normas afirmativas de verdades que prescriben el pensar y actuar.

Finalmente, no habrá unificación cultural, social y económica, puesto que, si la economía también es cultura, la infraestructura es también superestructura (Fanon, 2017) por lo que no será posible la interculturalidad sin un cambio social y de concepción de la construcción de la materialidad y espiritualidad de la historia, sin la presencia dignificante y creadora del trabajo humano cooperativo, sustentable, no predatorio de la naturaleza.

Otra perspectiva plantea que la interculturalidad no sería posible pues ya fue superada por la hiperculturalidad producida por la democracia que, en un contexto de globalización capitalista, altamente tecnologizada, superando las relaciones interculturales, multiculturales, transculturales en una nueva forma de vivir la cultura, ahora a escala global (Han, 2018); este interesante enfoque supone la expansión profunda, global y total del capitalismo desconociendo la permanencia de millones de comunidades que mantienen, resisten y defienden sus lenguas, creencias y modos de vida, sustentadas en procesos productivos locales basados en principios económicos de mercados centrados en el intercambio





de valor de uso y de reciprocidad, de cooperación y sustentabilidad, de supremacía de lo colectivo por sobre lo individual.

En este contexto y siguiendo estos breves esbozos de ideas que asumimos y consideramos ciertas, nos preguntamos si, por ejemplo, los pueblos indígenas y tribales, el budismo o el hinduismo, consideran la superación del individuo por la comunidad tal como la entenderíamos en el debate progresista y socialista de superación de la desigualdad, la exclusión, el neoliberalismo; o, en otro ámbito, en el temporal histórico, si la noción de progreso tan cara a la modernidad o de avance inevitable a la utopía colectiva del pensamiento revolucionario, tendría validez en sociedades en que el centro de la existencia está en una buena vida en el aquí y ahora.

Sólo será la interculturalidad en la comunidad como el espacio común y compartido que hay que construir, con paciencia, confianza, respeto mutuo, para que dialoguen los pueblos, culturas, comunidades en todos los ámbitos de la vida social, colectiva, construyendo categorías comunes de conversación otorgándole contenidos a ellos.

La Humanidad y cada sociedad, cada sistema educacional, requiere enriquecerse desde diversos paradigmas, lenguajes, creencias, estéticas, modos de vida, especialmente en tiempos de globalización, de tecnologías de información y comunicación, sino libre y universal, con mayores posibilidades que nunca en la historia de la humanidad de conectar personas y colectivos, pero





también de populismos, del renacimiento del negacionismo de los horrores provocados por grupos humanos, de la afirmación violenta del fundamentalismo cultural, religioso, nacional, social.

La educación intercultural es una opción histórica para construir conceptos, categorías, estrategias pedagógicas, didácticas, proyectos educativos en definitiva, en que la educación juegue un papel central en la construcción de las comunidades locales y territoriales donde se pueda ir construyendo y viviendo la unidad de la diversidad de quienes habitan y conviven en ella, con la naturaleza y sus distintas formas de vida: construir comunidad entre comunidades sin negar la identidad de cada una y la diversidad entre todas es el desafío al que debe contribuir la educación intercultural.

Aquí surgen algunas cuestiones claves.

La pedagogía juega un papel sustancial al construir desde la infancia una capacidad de respeto mutuo por las distintas creencias y modos de vida, de aprendizaje de diversas lenguas de modo que se valoren todas, de trabajo productivo físico e intelectual en la naturaleza, de uso de tecnología antigua y digital.

La existencia y praxis de los que denomino “dialogantes interculturales” es clave: entre las distintas culturas que se sitúan, una frente a la otra, son actores, individuales o sociales, que han vivido en ambas, que manejan las lenguas, que gozan de la confianza de las autoridades y miembros de las comunidades; su





vida probablemente ha sido o será trágica (así parece mostrarlo la historia, desde la Malinche en México al desorejado en Chile o los bucaneros en el Caribe), mas, son necesarios para iniciar las primeras confianzas que puedan irse construyendo en el tiempo. Es posible pensarlos no en categorías de traición o traidores/as a alguna cultura o comunidad, sino en clave positiva, de puente entre dos orillas diferentes de un mismo río en la educación y pedagogía. Pueden ser los/as educadores comunitarios, ancestrales, populares indígenas en territorios de (des)encuentros culturales, lingüísticos, económicos, culturales, ambientales. Son sujetos, actores sociales claves, para los intercambios culturales, lingüísticos, conceptuales, espirituales.

Como son tan importantes, deben ser cuidados, bien tratados, sin obligarles a renunciar a sus identidades, lenguas o espiritualidad, dándoles conocimiento y reconocimiento a su valiente generosidad. No reemplazan a las autoridades formales, oficiales, tradicionales, reconocidas, poderosas que son las que negocian y llegan a parlamentar y acordar proyecciones y límites, pero pueden jugar un papel central, sobre todo en los primeros momentos de las aproximaciones tentativas de conocimiento. Este tema lo hemos tratado en otra oportunidad⁸ por lo cual no nos extenderemos aquí sino avanzaremos hacia lo que nos interesa: la construcción de espacios de conversación y construcción cultural específicamente interculturales, en experiencias concretas

8. Ponencia "Dialogantes interculturales. Talentos para una Sociedad y Educación Inclusivas: reflexiones desde la existencia". IV Congreso Internacional Gestión del Talento, Lanzarote, España. 2015.





de aprendizaje, en territorios de aprendizajes interculturales existentes y de construcción permanente, inédita y diversa. (Williamson, 2017).

3. Contexto indígena en Chile

Desde el Censo de 2017, a pesar de ir en constante aumento desde los años 90, la población indígena en Chile no ha tenido mayores variaciones, resultando 2.185.792 de personas que se autoidentificaron como indígena, lo que equivale al 12.8% de la población total del país (17.076.076). El pueblo mapuche es el más numeroso entre ellos (casi 1.800.000 personas), seguido del pueblo aymara (156.000 personas) y el pueblo diaguita (88.000 personas). El 91% de los indígenas se encuentran entre estos tres pueblos, el otro 9% se distribuye entre los otros 6 pueblos reconocidos legalmente⁹. Destaca la tendencia respecto al incremento sostenido de la población urbana indígena por sobre la rural, que arroja un 87.8% frente a un 12.2% que habita en zonas rurales. (Mamo, 2021, P. 367). Además, hay una cantidad de chilenos no cuantificada, no censada, que reconoce en sus ancestros presencia indígena, lo que en cierto sentido les hace establecer un vínculo familiar ancestral que los incluye en alguna medida en una categoría mestiza asociada a sus dos referentes culturales: indígena y “español”.

9. Rapa nui (0,4%), Likan antay (1,4%), Quechua (1,6%), Colla (0,9%), Kawéskar (0,1%), Yagán o Yámana (0,1%), Otro (1,3%). Instituto Nacional de Estadísticas. Censo 2017.





En Chile hay seis lenguas habladas en distintas zonas del país y distintos grados de uso cotidiano, todas con riesgo de desaparición, pero con políticas lingüísticas de recuperación: aymara, quechua, rapa nui, kawésqar, yagán y mapudungun. El Ministerio de Educación¹⁰ señala que las principales problemáticas identificadas respecto del estado de las lenguas indígenas son: la falta de status de las lenguas, el contexto de habla y comunicación, falta de espacios de uso y posibilidades de uso, funcionalidad más allá de lo local o familiar y el que el castellano sea la lengua oficial de comunicación y enseñanza, (art 30, n°2, letra “d”, LGE) desplazando a una posición subordinada a las lenguas originarias, tanto en la educación formal como en la informal. A ello se agrega una serie de condiciones internas a las comunidades y pueblos como la autodiscriminación, la desmotivación para entregar conocimientos de la lengua materna a las siguientes generaciones, contextos locales adversos al uso de las lenguas o a las propias comunidades, la disminución de personas hablantes y falta de apoyos externos para promocionar la lengua indígena en la economía, trabajo, formación profesional. Finalmente, también hay un problema de información, pues se desconoce con algún grado de certeza la magnitud de uso y habla de las lenguas para cada pueblo y territorio.

Dado este contexto, la interculturalidad es claramente un campo en que se relacionan de modo desigual dos sistemas de conocimiento, dos fuentes de saberes, dos lenguas en las cuales

10. <https://peib.mineduc.cl/lenguas-originarias/situacion-de-lenguas-originarias/>
(Recuperado: 14.11.2021)



una (el castellano) ha sido y es hegemónica y excluyente de la segunda (la de los pueblos indígenas específicos). En consecuencia, la desigualdad que afecta a los pueblos indígenas respecto del resto de la sociedad, en prácticamente todos los campos de indicadores de la planificación o estudios oficiales, del saber académico, de las propias consideraciones de los pueblos y, de la participación del poder político y social¹¹, a diversas escalas. En definitiva, la desigualdad estructural se expresa en la educación y relación entre lenguas, en desmedro de los pueblos que, como condición de su sobrevivencia y resistencia luchan por derechos formales asegurados por el Estado.

Por ello es necesario sistematizar y aprender de algunas experiencias desarrolladas en el campo intercultural que, con diversos grados de éxito, han intentado avanzar en la escala local, en acciones pedagógicas, que permitan generar, reconstruir, debatir y difundir descubrimientos conceptuales y metodológicos que, por su vez, permitan ir definiendo propósitos, objetivos, contenidos, metodologías, límites y posibilidades de diseños pedagógicos, de programas educativos, de curriculums interculturales, prácticos y viables en diversos territorios.

11. En la actual Convención Constituyente de Chile se asignaron 15 cupos reservados para los 9 pueblos indígenas reconocidos oficialmente. La primera Presidenta de la Convención es una educadora, lingüista y militante indígena mapuche, Dra. Elisa Loncón A. Ello –según este autor– constituye un avance importante en la presencia visible y vinculante de los pueblos originarios.





4. Educación Intercultural: aprendizajes desde experiencias significativas

Como Línea de Educación Intercultural del Departamento de Educación, de modo propio, en cooperación con organizaciones indígenas (mapuche), con el Ministerio de Educación, con unidades de la propia universidad, con diversos órganos estatales, organizaciones no gubernamentales, fundaciones internacionales, redes universitarias de educación intercultural, hemos desarrollado, desde el año 2000, una amplia y extensa actividad intercultural en campos muy diversos de investigación, eventos académicos, publicaciones, sistematizaciones, asesorías o apoyos a organizaciones indígenas, especialmente en el sur de Chile, teniendo como eje la interculturalidad, más que el desarrollo indígena o el de la sociedad hegemónica en particular.

Seleccionamos las experiencias por su realización en Territorios de Aprendizajes Interculturales (Williamson, 2017), es decir, en territorios locales, comunales, comunitarios o educacionales, en los cuales se encuentran y desencuentran la cultura ancestral mapuche, con su lengua y creencias espirituales y la cultura hegemónica, propiamente chilena, de base judeo-cristiana y lengua española.

Seleccionamos algunas experiencias que muestran una diversidad de posibilidades metodológicas que se abren a la educación intercultural. Las hemos seleccionado y organizado según características que nos interesa destacar en cada una,





desde el punto de vista académico, fundamentadas en la idea de que la sistematización de experiencias es uno de los modos de difundir la producción de conocimiento, que tiene como finalidad la acción transformadora de la sociedad y su educación (Santibañez y Álvarez, 1996).

Referimos a continuación, entonces, brevemente y descriptivamente, algunas acciones que hemos llevado a cabo en las últimas décadas, como ejemplos indicativos de algunas y diversas líneas de acción educativa interculturales.

Investigación acción participativa intercultural (iap-i)¹²

A través de una metodología de Investigación Acción Participativa (IAP) de carácter Intercultural (IAPI) (Williamson, 2002) entre los años 2000 y 2005, se realizó un proyecto denominado “Gestión Participativa en Educación-Kelluwün) con 11 comunidades mapuche y una ciudad en la Comuna de Ercilla, Región de La Araucanía. El proyecto consideraba el uso del mapudungun (lengua propia del pueblo mapuche), monitores de las comunidades, acciones de recuperación y revitalización de la lengua, memoria, ceremonias y espacios de espiritualidad. Esta Comuna tiene una

12. Proyecto de Investigación + Desarrollo: Experiencias Innovadoras de Gestión Participativa en Educación. (Proyecto Gestión Participativa en Educación-Kelluwün). FUDEA/Universidad de La Frontera/Municipalidad de Ercilla/Fundación W.K.Kellogg's Proyecto Iniciativa Comunidad de Aprendizaje, concursado a nivel latinoamericano (I Fase, con F. W. K.Kellogg's: 1999-2002; II Fase con IIPE/UNESCO-Buenos Aires: 2003-2004). Proyecto DIUFRO N° 00/116.

Proyecto de Extensión Permanente: Kelluwün: 1999-2009 una década apoyando la educación, interculturalidad y comunidad local de Ercilla. (2009) (PEP 031/2009).





significativa población indígena (51% según el Censo de 2017), por tanto el proyecto de IAPI se realizó efectivamente en una comuna distribuida de modo más o menos igual entre población indígena (fundamentalmente rural) y no indígenas (fundamentalmente urbana o habitante de villorrios), es decir, en un contexto territorial intercultural. A través del proceso de investigación las comunidades (“lof”, agrupación de familias próximas físicamente, con ancestros comunes), desde la familia a cada lof, en mapudungun, definen y plantean al estado local y regional, desde la base, sus problemas, prioridades de solución, aportes propios y demandas. (Williamson et al., 2005; Neirotti et al., 2004)

Cada proceso de investigación duraba aproximadamente 7 meses y culminaba en un Cabildo Comunal en que se presentaban al conjunto de comunidades, a las organizaciones sociales de la ciudad, a las autoridades de los gobiernos local y regional, como de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y a académicos de la Universidad de La Frontera.





Investigación en sala de clases ¹³ en escuelas interculturales (2007-2019)

Se trata de una experiencia de investigación formativa, en diferentes asignaturas del curriculum de educación básica (a partir de 5° año), enseñanza media humanista-científica y técnico-profesional, de personas jóvenes y adultas (EPJA), en los cuales los estudiantes son los protagonistas de las investigaciones: definen los problemas, temas y preguntas de pesquisa, hacen los diseños de investigación, elaboran los instrumentos de recolección de información (en general encuestas), realizan el trabajo de campo (aplicar las encuestas a la población definida), tabulan la información, la analizan y elaboran las conclusiones. Luego presentan los resultados en un Congreso anual que se realiza en la Universidad ante un promedio de 200 alumnos, sus profesores, estudiantes de la universidad e invitados. Entre 2007 y 2019 se desarrollaron un promedio de 22 investigaciones anuales, de 18 establecimientos educacionales, con cerca de 600 estudiantes y 25 profesores por año.

13 Proyectos de Investigación: Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO. Proyecto de I+D. Ação Educativa, Universidad de La Frontera. (2005 a la fecha). Proyecto FID08-0001

Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes. (2016-2018) Universidad de La Frontera. DIUFRO DI16-0046.

Construcción de indicadores y evaluación de resultados de aprendizaje del proyecto educacional Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO Polo Chile. (2012-2013) Universidad de La Frontera. Proyecto DIUFRO DI12-0040





Entre los establecimientos encontramos varios de educación básica en comunidades indígenas de Ercilla y otros lugares de alta presencia mapuche, participaron liceos de enseñanza media con una proporción significativa de estudiantes mapuche próxima o superior al 50% del total de estudiantes y en EPJA un Centro perteneciente a una organización de mujeres comuneras del territorio local; esos proyectos se han desarrollado en una diversidad de temáticas, modalidades institucionales, formatos pedagógicos, integraciones curriculares (Williamson et al., 2015), la mayoría en español pero algunos en mapundugun completo o en ciertas partes de la investigación.

Esta metodología debate la posibilidad de que un instrumento de investigación, como es la encuesta de opinión, pueda ser aplicada en aulas en contextos interculturales, tanto por su origen en el paradigma cuantitativo positivista, como por su distanciamiento respecto de los procesos de conversación que caracterizan la producción de conocimiento indígena. Esas críticas son correctas desde una pedagogía indígena propia y auténtica, pero, nuestra opinión -basada en el análisis de 20 proyectos presentados en los Congresos NEPSO, incluyendo algunos de contextos monoculturales con temas indígenas y de conversaciones con profesores/as de proyectos en contextos mapuche e interculturales-, es que en un contexto educativo intercultural, en territorios interculturales como son las escuelas y muchos espacios sociales de (des)encuentros culturales, la investigación formativa, en sala de clases, con encuestas de opinión complementada por otros instrumentos de pesquisa, es válida





como un medio más de aprendizaje de conceptos y competencias necesarias para la mejor comprensión de temáticas de interés social o ciudadana, de aprendizajes disciplinarios, del trabajo cooperativo, del conocimiento del paradigma científico occidental, pero también como una fuente de producción de información y conocimiento sobre la propia comunidad, de los territorios indígenas, de las problemáticas de las comunidades (Williamson, 2019). Además, otorga una relevancia al papel del docente como investigador co-protagonista con los estudiantes, lo que hace que los educadores conozcan mejor a los estudiantes, sus comunidades y los principales problemas locales que oprimen a las familias y territorios para promover, en esos espacios interculturales, tareas transformadoras (Williamson y Hidalgo, 2019).

Hoy, con las nuevas Bases Curriculares recientemente aprobadas por el Ministerio de Educación¹⁴, proponen -entre varias sugerencias y opciones obligatorias didácticas- que la educación considere la enseñanza basada en proyectos o problemas a la que nosotros agregamos basada en preguntas (ABP - con las tres acepciones), siguiendo principios de Paulo Freire (2013). La didáctica de investigación en sala de clases, con enfoque ABP, permite el protagonismo de estudiantes indígenas -en nuestro caso mapuche- conociendo su territorio en un proceso de formación ciudadana.

¹⁴ https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-241604_recurso_pdf.pdf





Formación de educadoras/es tradicionales ancestrales que dictan la asignatura lengua y cultura indígena

(Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson, Caniuqueo y Pérez [Editores], 2012).

La reivindicación histórica indígena -en el campo intercultural y no en el propio- es el de que la cultura y lengua indígena tengan presencia en aquellos establecimientos que están en territorios indígenas o en contextos de influencia indígena y que, por otra parte, los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación escolar de calidad a que tienen derechos todos los habitantes del país.

En el primer caso -el que nos interesa ahora- es fundamental la formación de educadoras (en una alta proporción son mujeres) de las comunidades ubicadas en los territorios donde se ubican los establecimientos educacionales y que puedan enseñar eficientemente la asignatura “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales”.¹⁵ En términos generales esta asignatura -que no debatiremos aquí- se desarrolla principalmente en educación básica. Entre el año 2005 y el 2020 hemos desarrollado un conjunto de cursos y diplomados en educación intercultural y en algunos casos, bilingüe, aproximadamente con 800 educadores tradicionales del sur de Chile (desde La Araucanía a Magallanes), que se fueron integrando progresivamente a los sistemas escolares mientras se ampliaba la instalación de la

¹⁵ Decreto Supremo 97 del Ministerio de Educación, 21 de Julio 2020.





asignatura que originalmente se denominó “Lengua y Cultura Indígena”.¹⁶ Una evaluación del Programa Orígenes mostró que en aquellas escuelas en que se combinan alumnos bilingües funcionales o al menos incipientes, presencia transversal de interculturalidad en el proyecto educativo, y disponibilidad de profesionales y con experiencias de educación intercultural, tienen buenas condiciones para el aprendizaje de la lengua así como de la cultura originaria y alcanzan mejores logros, que aquellas en que no se dan estas condiciones (Organización de Estados Iberoamericanos, 2009). Pero esta evaluación se fundamenta en un supuesto: el éxito de este propósito de interés formativo del sistema escolar como del sistema de aprendizaje indígena, aparece asociado a “profesionales” de la educación con experiencia en educación intercultural. Este supuesto ha sido discutido por las comunidades, organizaciones de educadores y por nosotros, en general ante el Ministerio de Educación y algunos educadores indígenas y no indígenas.

Pensamos que una educación intercultural efectiva debe ser entregada por miembros de las comunidades de los territorios que reconocen a esa escuela como propia, sin que el reconocimiento oficial de sus estudios sea una condición ni obligatoria ni deseable.

16. Cursos de Capacitación en la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena a Educadores (as) Tradicionales pertenecientes a Establecimientos Educativos de las Provincias de Llanquihue, Osorno, Chiloé, Región de Magallanes, Cursos y Diplomados en La Araucanía.

Proyecto de Extensión: Programa Kelluwün: Educación, interculturalidad y desarrollo (2017) EXS17-0259.

Curso de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Mapuche-Williche para educadores/as tradicionales de Río Bueno. Universidad de La Frontera-Municipio de Río Bueno, 2020.





Es un modo de valorar a los sabios y ancianos de los pueblos, de recuperar y reivindicar a los/hablantes y guardianes de la cultura, a los educadores ancestrales de los pueblos pero, además, tiene efectos pedagógicos prácticos: la confianza de los estudiantes en sus comunidades, una mejor comprensión al aprender la variante o expresión lingüística propia del territorio, recuperación de la lengua en el acto de enseñar y de aprender con evidente extensión a la comunidad. Además, políticamente, las luchas indígenas por su identidad, patrimonio lingüístico y cultural expresado en los/as ancianos/as, sabios/as, hablantes, se ve reforzada en la escala local al ser reconocidos, los educadores enseñantes en las escuelas y comunidades, por el sistema oficial y la comunidad propia, al mismo tiempo, en el mismo escenario intercultural.

Incluso, la formación de educadores tradicionales ancestrales, no necesariamente profesionales, en recuperación y aprendizaje lingüístico, cultural, pedagógico, curricular, didáctico, es una tarea estratégica para avanzar hacia una educación intercultural en territorios indígenas o en contextos interculturales, o, eventualmente es un proceso/tiempo de formación de educadores/as que, eventualmente y en otro contexto histórico-pedagógico, puedan llevarse a cabo experiencias interculturales autogestionadas indígenas con programas propios. La opción no debe ser la profesionalización, entendida como título profesional de profesor o profesora, sino como reconocimiento del Estado a un saber lingüístico, cultural y pedagógico ancestral, desarrollado en los territorios y complementado con formación en esos tres campos a través de cursos, diplomados u otras





acciones formativas, validadas por organizaciones indígenas y desarrolladas formalmente en cooperación con universidades, con sede de rectoría en los territorios, especialmente estatales.

Estas actividades y sus certificaciones deben ser reconocidas por el Estado (Ministerio de Educación) en condiciones laborales y pedagógicas, semejantes a la de un/a docente, para la asignatura que enseñan.

Validación de estudios de educadores tradicionales ¹⁷

El cumplimiento del derecho a la educación (en Chile, 12 años de escolaridad) de educadoras de la asignatura Lengua y Cultura Indígena es fundamental para avanzar en un proceso formal de educación curricular y pedagógica que permita prepararse en nuevas herramientas didácticas a las ya conocidas desde los sistemas de enseñanza propias de las comunidades. La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) es, en general, invisibilizada en los distintos campos o modalidades de la educación y casi absolutamente en el de la educación intercultural.

En el año 2012 realizamos una experiencia de formación de educadores tradicionales orientado a la validación de estudios, que debería haber durado tres años, para cumplir con

17. Programa de Acompañamiento para la Validación de Estudios de Educadores Tradicionales de las Regiones del Bío Bío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos. (2012) Ministerio de Educación-Universidad de La Frontera-Proyecto Kelluwün Educación, Interculturalidad y Desarrollo.





la enseñanza básica y/o media, y que finalizó con los exámenes correspondientes al primer año, por una bien intencionada pero errada decisión ministerial. Si bien esta no debería ser una condición sine qua non para la formación y el desarrollo docente de los educadores tradicionales, es necesario que se considere para asegurar su derecho a la educación, fortalecer el reconocimiento a su función desde la comunidad no indígena que -respetando las formas educativas y calidad de los pueblos indígenas- igual valora la formación educativa formal y facilitar procesos administrativos del estado, pero, por sobre todo, para facilitar la formación y reconocimiento estatal de competencias que les permita participar activa y cooperativamente en el diseño y desarrollo curricular integrado, articulado con otras asignaturas, multigrado, que deberían ser apropiados a la enseñanza de la lengua y cultura indígena en la escuela intercultural.

La validación de estudios requiere de una serie de cambios en el proceso, tiempo, lenguajes, modalidad e instrumentos de evaluación, para facilitar este proceso formativo, su resultado y acreditación final. En nuestra experiencia, la descontextualización del proceso, de la evaluación, de los resultados y su complejidad extrema, hicieron difícil que el proyecto -muy necesario- pudiera realizarse como estaba previsto originalmente.



Formación intercultural de educadoras, asistentes y educadoras de lengua y cultura indígenas de educación parvularia ¹⁸

La formación intercultural de Educadoras y Asistentes de Párvulos es cada vez más estratégica considerando que el nivel de transición II (previo al 1º de educación básica) es de oferta obligatoria, aunque no lo es la asistencia para los niños y niñas. Durante tres años generamos procesos formativos para educadoras, asistentes y profesionales de la Fundación Integra¹⁹ (2017-2019). El primer momento en que el sistema escolar se suma a la hegemonía cultural y lingüística opresora de las culturas y lenguas indígenas es precisamente el de la educación parvularia, porque allí se viven los primeros procesos de socialización global que van colonizando los pensamientos, valores, creencias, comportamientos sociales, lenguajes y conceptos de los niños y niñas, en procesos sutiles, que van siendo asumidos por sus familias y comunidades.

Por ello es necesario generar procesos formativos interculturales, asociados a la lengua, la cultura, la didáctica y los contenidos culturales a enseñar, de modo que permitan en primer

18. Proyectos de Extensión: “Programa Yamuwün de Formación Intercultural de educadoras y asistentes de párvulos”. (2018, 2019) Proyectos EXS18-0061 y EXS 19.0067 y “Yamuwün: Cultura y Didáctica Mapuche en el Jardín y el Mundo”. (2017) Proyecto EXS17-0375.

19. Institución de derecho privado sin fines de lucro, que pertenece a la Red de Fundaciones de la Presidencia y de dedica a la educación parvularia desde la sala cuna a los jardines infantiles, así como a través de modalidades no convencionales.



lugar el ejercicio del derecho del niño y niña a aprender en su primera lengua (materna) que, perdida o no, es la de su pueblo, en segundo la capacidad de comunicarse con la otra lengua. Sin duda que el debate entre aprendizaje de L1 (español) y L2 (indígena) es un absurdo por su lectura individual (correcta) pero que leída en colectivo originario e identitario: debía ser al revés.

En este sentido se requieren Proyectos Educativos Interculturales que consideren a lo menos tres medidas fundamentales: a) el diseño curricular integrado (no asignaturizado) bajo principios interculturales que consideren el vocabulario, lenguajes, valores culturales y la naturaleza propios del territorio; b) la formación intercultural de los equipos de educadores profesionales, técnicos, asistentes y Educadores de la Lengua y Cultura Indígena (ELCI)²⁰ o tradicionales para este nivel en el caso de los jardines, públicos o privados, que operan Vía Transferencia de Fondos (VTF); c) modalidades pedagógicas diversificadas: clásicas como la sala cuna o jardines infantiles, con proyectos educativos interculturales como los jardines étnicos que ha tenido JUNJI o con experiencias no convencionales como las que desarrolla la Fundación Integra (Veranadas Pehuenches, Jardines sobre Ruedas) o el Programa Conozca a Su Hijo, que se ha desarrollado desde la década de los 90 del siglo pasado y entrega la responsabilidad educativa intercultural a educadoras

20. Educadoras de las comunidades financiadas por un convenio entre la Junta Nacional de Jardines Infantiles JUNJI y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI.



comunitarias asesoradas por educadoras de párvulos, mujeres mayores con apoyo de mujeres jóvenes, que, en el caso de territorios indígenas se privilegia que sean del territorio y en lo posible hablantes de modo de aproximarlos lo más posible a la cultura originaria con identidad local.

Proyecto educativo institucional con interculturalidad²¹

Una cuestión crítica es instalar la interculturalidad, no como una dimensión transversal, sino como una característica explícita en el curriculum, didácticas, gestión, convivencia, pedagogía en general, es el contar con una definición de propósitos, de sellos institucionales, de una misión y visión en el lenguaje actual de las definiciones ministeriales en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento.

No nos extenderemos aquí en ello, hay bibliografía, investigaciones, charlas y eventos más que suficientes al respecto. Nuestro aporte al conocimiento del tema resultó de una experiencia participativa llevada a cabo por una escuela rural completa de la comuna de Carahue (Escuela Rural Tranapunte) y sistematizada que permitió establecer un PEI sustentado en dos pilares explícitos y estratégicos: la biodiversidad y la interculturalidad, emergentes

21. Proyecto de Investigación: Relaciones entre educación rural y territorios locales: el estudio de un caso en Carahue, Región de la Araucanía. Concurso de Proyecto de Desempeño Regional Universidad es Territorio UNETE, Universidad de La Frontera. Proyecto UNT15-0022. (2015-2017)



de las características culturales del territorio lafquenche, de borde-río, borde-mar y campo, conformado por comunidades mapuche y de pequeños agricultores no mapuche (Williamson et al., 2017; Williamson, 2018).

La posibilidad institucional de “interculturalizar” la escuela y su curriculum, en Chile, es que el PEI la considere como un sello de identidad, como un principio ordenador de sus propósitos, racionalidad y organización. Si el PEI no sustenta, integra e instala la interculturalidad, de modo explícito e intencionado, le dificultará o no podrá, contar con recursos en los proyectos de mejoramiento educativo, ni se organizará según un marco normativo que permita una gestión participativa, un curriculum y pedagogías contextualizadas, la obtención de recursos que la potencien.

5. El territorio como tiempo y espacio de aprendizaje humano intercultural

Desde una perspectiva intercultural hemos aprendido en estas experiencias -y en muchas otras- que hay algunas dimensiones del quehacer educativo que son relevantes, como aportes de los saberes culturales y pedagógicos indígenas -en nuestro caso principalmente mapuche- a una comunidad educativa intercultural. Hemos presentado brevemente diversas estrategias educativas y pedagógicas que -según nuestros descubrimientos en la praxis transformadora y participativa de educación intercultural en los territorios- permiten avanzar en establecer procesos curriculares, pedagógicos, didácticos,



formativos en los que sea posible que lenguajes y contenidos culturales, creencias, saberes y prácticas formativas de los territorios locales y educacionales locales, puedan no sólo encontrarse, sino dialogar y potenciarse mutuamente.

En la comunidad escolar intersectan actores de su propia institución con los de la comunidad local: estudiantes, familiares, trabajadores/as e incluso docentes, viven en estas. Un establecimiento educacional sin proyecto educativo intercultural no reconoce que el territorio ya está presente, a través de los miembros de la comunidad que se desempeñan o aprenden en él, por eso el desconocimiento o la negación se convierten en segregación, violencia institucional, invisibilización o represión. Pero, cuando se reconoce y valora el valor del curriculum comunitario (contenidos formativos fundamentales para la reproducción, resistencia y desarrollo del territorio y sus comunidades) y del carácter contributivo al curriculum, pedagogía, gestión y convivencia escolar de quienes están en la escuela durante unas horas y en la comunidad otras, la interculturalidad se hace posible, en algunos lugares en que la conciencia moviliza praxis colectivas será más intensa, en otras donde la formación en la conciencia y contenidos indígenas son precarios, serán más básicos, pero no por ello no interculturales, pues este es un proceso permanente e inacabado de cooperación, diálogo y construcción cultural desde los encuentros fraternales y solidarios de culturas, lenguajes, identidades y creencias diferentes, instaladas en espiritualidades e historias grabadas, no en la memoria individual (sin excluirla), sino colectivas.



La negación de la posibilidad de la interculturalidad se debe a la negación de la posibilidad de la unidad humana, con toda su diversidad, en la comunidad local para avanzar a la sociedad en su conjunto y así recién convertirse en una sociedad de plena Humanidad (con mayúscula).

La interculturalidad es una construcción que demora, que requiere de tiempo de todos los colectivos indígenas, afrodescendientes, migrantes, colonos, mestizos, refugiados en todas sus diversidades de género, creencias, opciones políticas e ideológicas. La interculturalidad se construye desde el conocimiento mutuo en el acto del trabajo, de la producción cooperativa, de la diversión y el placer compartido, de la vida en común en la comunidad local. Desde el conocimiento se llega al afecto y al amor (robando versos a Gabriela Mistral): éste no surge espontáneo cuando se ha crecido y educado en el prejuicio, en el odio a veces, en el menoscabo del débil o simplemente del otro, del pobre, del indígena, del moreno, del triste, del solo o del enfermo. Requiere de un acto de querer conocer al otro y a partir de ahí de reconocerlo como un semejante, un prójimo, un próximo, que requiere el mismo trato que yo exijo para mí. Una escuela, una comunidad educativa, no es inclusiva porque acepta a todos: sólo es inclusiva si hace que todos y todas se sientan acogidos, queridos, amados, bien tratados, bien cuidados, participando de ella, siendo respetados en sus modos de creer, ser, sentir, convivir y hacer. Y ello, pedagógicamente debe traducirse en acciones formativas, estrategias pedagógicas, planificaciones didácticas, modos de gestión participativa y convivencia democrática.





En las experiencias expuestas, destacamos tiempos y espacios de aprendizaje y algunos principios pedagógicos emergentes de la cultura mapuche, compartidas en diversas acepciones, modos y prácticas por otros pueblos y grupos tribales, incluso, por el mundo campesino y rural en general y que pueden integrarse, articularse, complementarse con el curriculum oficial o real del centro educativo que es significativo para la comunidad.

El territorio no es una superficie ni un suelo (un piso, una base, un sustento, un plano bidimensional), sólido, líquido o aéreo, en el que se ejerce alguna autoridad o en el que se establece uno o varios colectivos humanos o de la naturaleza. El territorio es un campo de vidas que se interrelacionan, interdependen y se modifican mutuamente a través de diversas formas de relación social y de poder. En palabras de Paulo Freire el territorio no “es” sino que es un “siendo”, un devenir perpetuo. Sin duda que en el territorio no desaparecen las clases ni sus enfrentamientos, no desaparece el patriarcado y su violencia implícita y explícita sin relativismo cultural, no se invisibiliza el ataque del capital financiero, extractivista o agroindustrial a la ciudad o los mundos rurales: en ningún caso. Pero a ello se enfrentan dos fuerzas históricas profundamente enraizadas en el tiempo y espacio de las diversas formas de vida: las memorias múltiples y multiplicadas colectivamente de los seres vivos y de los aparentemente inertes; y las resistencias de la naturaleza y las comunidades humanas ante las fuerzas que fuerzan su desaparición.



En este sentido y dicho en términos de categorías que permitan una educación intercultural que se haga cuerpo, alma y sentido en los territorios, para todos aquellos que se educan o son educados en o por ellos, es que podemos destacar algunos aspectos que, desde nuestras praxis participativas, sociales e institucionales, constructoras de ideas, ideales y realidades pedagógicas en diversos territorios, permiten generar proyectos culturales y educativos interculturales.

Desde la naturaleza emerge el principio de Biodiversidad, esa condición de existencia, desarrollo, resistencia y sobrevivencia de la naturaleza de la que somos parte como una de sus especies, una especie que es capaz de cuidarla autocuidándose o de destruirla autodestruyéndose, una especie capaz de crear cultura y de comprender el mundo del que forma parte. La diversidad de las formas de vida del mundo es, globalmente, la dimensión de interdependencia común en la naturaleza que, cultural, social y políticamente, denominamos ayuda mutua, reciprocidad, cooperación. De Rousseau a Fourier, de Thoreau a Whitman, de Kropotkin a Maturana... la diversidad, característica de las culturas, se explica en o desde la diversidad de la naturaleza.

Para las creencias cristianas, base cultural occidental y particularmente para la Teología de la Ecología, esta proyección de la biodiversidad natural, a la diversidad cultural, corre el riesgo de caminar al borde de la herejía panteísta (Berry y Clarke, 1997), sin embargo, desde la perspectiva de las culturas ancestrales ello no se percibe así: la vida humana y su modo de





ser, constituyen una forma más de vida en el mundo, una forma de vida especial, pero no aparte del mundo natural.

Expresión de ello es que las lenguas orales tuvieron su origen en la escucha y reproducción de los sonidos de la naturaleza. En consecuencia, una educación intercultural debe considerar este estrecho vínculo matrístico, maternal, umbilical, unitario, entre la naturaleza y su variedad de formas de vida, con la vida humana entre ellas. De ello se desprende que la relación entre los seres humanos, como entre las otras formas de vida en esta perspectiva, solo se hace posible en la cooperación y ayuda mutua, en caso contrario es una lucha por la destrucción y al final la extinción de muchos o todos.

Culturalmente, la cooperación no puede sino tener, como su otra faz necesaria, la del diálogo entre los sujetos que conforman una comunidad de vida. Cooperación y diálogo son dos condiciones fundamentales y necesarias una a la otra, de la educación intercultural. El diálogo freiriano y la conversación indígena, como modos de producir conocimiento, organizarlos en saberes compartidos y aprender mutuamente, son la condición de la comunicación de sentidos y prácticas (bi o multidireccional comprehensivamente) que requiere la educación intercultural.

El territorio implica una comprensión del cuerpo en armonía consigo mismo y los espacios a los que pertenece: una práctica de inserción en el mundo a descubrir, cuidar, proteger y proyectar. De alguna manera el cuerpo es el territorio personal



-e íntimo- en el tiempo y espacio comunitario, cultural y natural. Un territorio con montes, gargantas, profundas grietas y elevadas columnas, intersticios, musgos y vida, con colores, olores y sabores, con sensaciones y lenguajes propios, con agua y actividad, con energía y fuerza, con voz y silencios, con presencia, sombras y ausencias. Con biología, química, física y emociones que resultan de su interacción con otros, con sentidos atribuidos y rescatados desde lo profundo de las memorias colectivas, un territorio que crea otros, que siente dolor y placer. Que siempre está siendo y es inacabado, que llama -hoy en forma urgente y dramática- a ser cuidado y admirado como aquel al que se pertenece.

Walt Whitman reivindica la identidad y memoria del cuerpo: “Mi lengua, cada molécula de mi sangre formada por esta tierra y este aire. / Nacido aquí de padres cuyos padres nacieron aquí y / Cuyos padres también aquí nacieron. / A los treinta y siete años de edad, gozando de perfecta salud. / Comienzo y espero no detenerme hasta morir”²².

Desde el punto de vista de algunos pueblos indígenas, como el Kaqchikel maya, la historia del cuerpo, como una totalidad más que una fragmentación, se refiere en el lenguaje a “historias de vida, percepciones, vivencias, poderes, representaciones sociales, signos, símbolos, metáforas, bromas, desnudeces, transformación del cuerpo, violencia y placeres (...). La corporalidad expresada en el lenguaje propio conectada con la naturaleza, con la lógica de la

22. “Hojas de Hierba” en <https://www.zendalibros.com/5-poemas-walt-whitman/>





temperatura frío-caliente, e interrelacionada con la intimidad y el respeto son factores y valores que se expresan cotidianamente; aun cuando no están ausentes en las familias el sexismo, la violencia y la cosificación de los cuerpos y de los pueblos” (Chirix, 2010, p. 287).

Siendo así nosotros somos territorio en el mundo a través de la conciencia, cuidado y presencia del cuerpo. Entonces, si somos territorios corporales en el territorio del mundo del que formamos parte, la educación intercultural debe educar la pertenencia a ellos en la comunidad, la familia, los espacios y paisajes hasta lo que alcanza la vista y la imaginación. La educación intercultural debe constituirse en una experiencia educativa de reivindicación de la corporalidad, de despojo de nociones que lo menoscaban en relación con las dimensiones espirituales o cognitivas del ser humano, que lo cosifican como un soporte de lo principal del ser humano que es lo no-material, que lo descuida por la erotización mercantil o la pobreza estructural; la educación intercultural debe aprender del movimiento feminista especialmente en esta dimensión tan propiamente humana como es su corporalización en el mundo. Debe educar en el territorio de pertenencia que en definitiva es el del alma, del sentido profundo del espíritu que tendrá tanta extensión, profundidad y altura como la que el educador, en diálogo y cooperación pedagógica, sea capaz de alcanzar y conocer con los estudiantes con que se comunica a través de su voz, sus miradas, sus gestos: su cuerpo en movimiento y testimonio. Ello empuja a otra consideración: el territorio en el cual realizamos nuestra vida y nos re-creamos en cada instante,





es un campo de experimentación tecnológica y pedagógica para la comunidad educativa, los educadores y estudiantes, en vistas a lograr propósitos, objetivos, conocimientos y habilidades de formación intercultural propias de las culturas indígenas, de las comunidades locales y del curriculum oficial.

6. Reflexiones Finales

La educación intercultural no es el resultado de instalar un nuevo sistema educacional ideal de un día para otro. Nada más distante no solo de la realidad de los hechos, que obligan a entenderla en el contexto capitalista de las luchas de poder social y políticas, de diferenciación, desagregación y desigualdad, sino de la propia dinámica compleja, social y política, de su construcción. Especialmente por la tarea de conceptualización, diseño, planificación e instalación en el curriculum, la didáctica, la evaluación, la gestión y convivencia educativa, que no depende solo del sistema educacional sino del tipo de sociedad y modelo de desarrollo en el cual se inscribe, encuentra sentido y funcionalidad y es reconocida y financiada.

Estamos aún en etapas iniciales de instalación de una educación intercultural, como un paradigma que no es el de la educación indígena ni el de la educación escolar oficial, es un tercer modo de entender y llevar a cabo la educación que una sociedad democrática, inclusiva, que potencia los aportes de las diversidades, promoviendo un desarrollo humano, participativo y sostenible, justo y descentralizado. La cuestión es que, a la fecha,





se ha impuesto hegemónica, chilenizadora y colonizadora, una modalidad educacional: la oficial del Estado chileno, desde 1981, bajo un formato privatizador y empresarial. Se han invisibilizado, reprimido o negado, todos los otros modos de hacer educación en los territorios, para afirmar la dominación del modelo escolar propio de una visión universalista, institucional, racional o religiosa, mercantilista, de los procesos formativos de la sociedad. La educación popular, la educación indígena, la educación alternativa, la educación intercultural -y otros enfoques, paradigmas o teorías- han quedado fuera de las posibilidades de aportar al sistema educativo global, oficial y público.

Empapar la educación escolar de la cultura local del territorio y de las grandes familias culturales y lingüísticas próximas a ella es una tarea de largo aliento, que ya ha comenzado y que, si no hay retrocesos autoritarios en la sociedad, debería evolucionar hacia una educación escolar intercultural, en todas sus modalidades y niveles, incluso en la educación no escolarizada. Es una tarea de construcción de unidad humana en una humanidad que crece, se desarrolla, se comunitariza, coopera y dialoga, en las comunidades locales donde se vive y se convive en la diversidad positiva de las lenguas, creencias, ideologías, actividades productivas y laborales, nacionalidades, edades, géneros, afectos, luchas no violentas, ayuda mutua en múltiples formatos. Es un desafío a los intelectuales comprometidos, a los educadores sub-versivos, a los militantes sociales y políticos, a académicos epistemológicamente rupturistas.





REFERENCIAS

- Berry, T., Clarke, T., y Dunn, S. (1997). *Reconciliación con la Tierra. La Nueva Teología Ecológica*. Editorial Cuatro Vientos.
- Boff, L. (2017) *A casa comum, a espiritualidade e o amor*. Editora Paulinas.
- Chirix, E. (2010). *Ru rayb'ül ri qach'qach'akul. Los deseos de nuestro cuerpo*. Ediciones del Pensativo.
- Mamo, D. (2021) *El Mundo Indígena 2021*. Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA).
- Consejo de Educación Mapuche Azeluwam; Williamson C., G., Caniuqueo, S. y Pérez O. I. (Editores) (2012). *Pedagogía y saberes Culturales Mapuche para Educadores Tradicionales*. Universidad de La Frontera, Asociación Indígena Consejo de Educación Mapuche Azeluwam, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-Programa Orígenes.
- Freire, P. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2007). *Dialética da Secularização. Sobre razão e religião*. Aparecida. Idéias y Letras.
- Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.
- Fanon, F. (2017). *Los Condenados de la Tierra*. Txalaparta.
- Neirotti, N. y Poggi, M. (Eds.) (2004). *Evaluación de Proyectos de Desarrollo Educativo Local. Aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación*. IIPE-UNESCO.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educativos del Programa Orígenes*. Ministerio de Educación de Chile.
- Sanmartín B., I. (2013). El fin de la historia en Hegel y Marx. *História da historiografia*, (12), 100-118.
- Santibañez, E. y Álvarez S., C. (Eds.) (1996). *Sistematización y Producción de Conocimiento para la Acción*. CIDE.





- Williamson, G. (2002). *Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales*. Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün, Temuco. <http://bibliotecadigital.ufo.cl/?a=viewitem=1316>
- Williamson, G. (2004). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? *Cuadernos Interculturales*. 2(3), 23-34.
- Williamson, G. (2017). *Territorios de Aprendizajes Interculturales*. Ediciones Universidad de la Frontera. <http://bibliotecadigital.ufo.cl/?a=exploreycollection=4>
- Williamson, G. (2018). *Una Experiencia de Desarrollo en Educación Rural en el Territorio de Tranapunte, Carahue, Región de La Araucanía*. Ediciones Universidad de la Frontera. <http://bibliotecadigital.ufo.cl/?a=viewitem=1568>
- Williamson, G. (2019). La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural. En S. Quintriqueo Millán y D. Quilaqueo Rapimán (Eds.) *Educación e interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena*. (pp. 264-285). Fondef, RIEDI, Universidad Católica de Temuco.
- Williamson, G. y Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. *Revista Actitudes Investigativas en Educación*, 15(2), 1-21.
- Williamson, G. y Hidalgo, C. (2019). La Pedagogía del Oprimido, la Investigación en Sala de Clases y los Profesores como Investigadores. *Educação em Revista – UFMG*, (35), e222219. <http://doi.org/10.1590/0102-4698222219>
- Williamson, G., Pickney, J. y Gómez, P. (2005). Reflexiones a partir de un estudio sobre Educación Intercultural y Participación en Comunidades Mapuche en la Novena Región de La Araucanía, Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 13(4), 1-17.
- Williamson, G., Torres, T., y Castro, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica*, (49), 1-16.



SOBRE EL AUTOR



Guillermo Williamson. Magíster en Educación por la P. Universidad Católica de Chile y Doctor en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Campinas-SP, Brasil. Profesor Asociado del Departamento de Educación y Director del Magister en Desarrollo Humano Local y Regional de la Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Chile, donde ejerce desde 1994. Dirige el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO, el Programa Kelluwün de Educación Intercultural, las Líneas de Educación Social de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, de Formación Ciudadana y Educación y Desarrollo de los Territorios. Ha cumplido funciones de coordinación nacional en el Ministerio de Educación (Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Nivel de Transversales) y de Secretario Regional Ministerial de Educación de La Araucanía. Consultor internacional en Educación, Empresas Cooperativas y Desarrollo Rural de IICA-OEA y PNUD en Brasil. Desarrolla proyectos, investigaciones y tiene múltiples publicaciones en las áreas de educación rural, intercultural, de jóvenes y adultos, educación ciudadana y educación en el desarrollo local y regional.

CAPÍTULO 4

RECONOCIMIENTO INDÍGENA Y EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA EN EL CONTEXTO DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA

William García

Profesor del Departamento de Biología

Coordinador Grupo GEIM

Universidad del Cauca

François Gravel

Universidad del Cauca, Colombia



Resumen

El reconocimiento oficial de derechos educativos indígenas en Colombia y Latinoamérica transitó por un periodo de lucha en los setenta; de negociación en los ochenta; de oficialización en los noventa, y de desarrollo desde este siglo. En Colombia, la etnoeducación es la política pública promulgada en los ochenta, para atender los derechos y necesidades de grupos con estatus étnico (indígena, afrocolombiano y rom o gitano). La etnoeducación, diseñada desde la concepción y plataforma del etnodesarrollo y la interculturalidad, promueve un modelo de segregación grupal en el ámbito político, institucional, administrativo, financiero y curricular. Aunque la Constitución de 1991 consagró que Colombia es una nación multiétnica y pluricultural, las políticas públicas, la legislación, el desarrollo institucional y las prácticas sociales de la población se enmarcan en los grupos discretos, autocontenidos y segregados.

En la última década se presentan nuevos desarrollos políticos y administrativos en este campo, alrededor de propuestas como “educación propia” y “catedra de estudios afrocolombianos”, construidas en dinámicas internas de ciertas organizaciones indígenas y afrocolombianas, actualmente en negociación con el Estado colombiano. El impacto de estas políticas en el sistema educativo está por evaluar y requiere de nuevos modelos para comprender y tramitar la compleja diversidad del país.

Palabras clave: Colombia, educación-pública, educación-indígena, etnoeducación, interculturalidad.





1. Introducción

Colombia es un país megadiverso. Se estima que para el año 2010 vivían en América Latina cerca de 45 millones de indígenas, lo que representa 8,3% de la población de la región (CEPAL, 2014), pertenecientes a 522 grupos etnolingüísticos (National Geographic, 2018). En Colombia, de una población de 50 millones, el 4,4% son indígenas pertenecientes a 115 pueblos distintos, de los cuales 65 aún usan su lengua. Por otra parte, el 6,75% de la población es afrocolombiana, entre los cuales dos grupos usan una lengua criolla (palenquero en San Basilio del Palenque, Bolívar, y creole en San Andrés y Providencia en el caribe colombiano). Aproximadamente 5.000 gitanos, con pleno uso de su lengua romaní viven en el nororiente del país, así como en ciudades como Bogotá, Cali e Ipiales (DANE, 2019)²³.

Los tres grandes grupos nombrados anteriormente -indígenas, afro y rom- tienen estatus étnico en Colombia y gozan de ciertos derechos colectivos o, derechos en función de su estatus étnico, que no se le reconocen al resto de los colombianos. Todas las lenguas indígenas, afro y romaní son cooficiales en Colombia, junto a la lengua de señas colombiana y el castellano como lengua franca nacional, para un total de 70 lenguas.

²³ Las cifras corresponden a datos de documentos oficiales y es frecuente encontrar discrepancias con otras fuentes. Para otra opción puede consultar <https://www.onic.org.co/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>.





Sin embargo, la diversidad social y cultural en Colombia no se agota en la etnicidad. Además de la población mestiza mayoritaria -castellano parlante-, conviven en el país minorías culturales inmigrantes o descendientes de países árabes (principalmente palestinos, libaneses y turcos) asentados en la Costa Atlántica, así como familias japonesas en el Valle del Cauca, y venezolanos recién llegados a lo largo y ancho del país. Además de la diversidad étnica y social, la diversidad cultural en Colombia está enriquecida por ciertas comunidades agrupadas en función de otro tipo de factor cultural identitario: región (costeños, paisas, cachacos, vallunos, opitas, pastusos y llaneros, etc.), religión, género, excepcionalidad, etc. Todos estos grupos obtuvieron reconocimiento político en la Constitución de 1991, que declaró a Colombia una nación multiétnica y pluricultural.

El reconocimiento social y político de todos estos grupos no ha sido un camino fácil, y aún quedan muchas tareas pendientes. Varios grupos y sectores en el país expresan un sentimiento general de vacío existencial, político, institucional y pragmático del sentido y los significados de dicho reconocimiento, los derechos políticos que deben otorgarse, y el tipo de relaciones intergrupales que se promueven y/o se deberían promover para el bienestar de todos. El marcado énfasis de la plataforma del etnodesarrollo y la perspectiva intercultural, heredada de los etnopopulistas mexicanos de los setenta, para interpretar nuestras dinámicas sociales y diseñar la política pública para el manejo de la diversidad cultural está, llevando al país a una dinámica de autosegregación y autocontención de los grupos



como entidades discretas, aisladas, puras, con capacidad de establecer relaciones solo a partir de una precisa y marcada distinción entre lo “propio” y lo “ajeno”. Desafortunadamente, la historia reciente nos ha mostrado que afrontar estos asuntos de la identidad, los derechos, la nación, etc., tanto en escenarios sociales como políticos, no es una tarea fácil para la mayoría de países. La historia latinoamericana muestra que Colombia no es la excepción a esta regla.

2. El contexto de América Latina y la educación indígena

2.1 Agenda de asimilación

Reducidos a un estatus minoritario (junto con otros grupos), los indígenas fueron excluidos de toda participación en la construcción de los estados, instituciones, funciones públicas y representación política en las recién establecidas repúblicas “democráticas” a lo largo del siglo XIX. Las contribuciones indígenas a las guerras de independencia para construir los nuevos países latinoamericanos fueron totalmente invisibilizadas por los patriotas y los nuevos gobernantes criollos. Siendo reducidos a una fuerza laboral sometida, la participación indígena en entornos económicos, políticos y sociales fue totalmente negada durante esta época. Además, estos fueron perseguidos para ser asimilados cultural y socialmente en el canon occidental, adoptado en Europa por los principales patriotas, donde algunos habían sido educados. La educación, la castellanización y la evangelización fueron algunos de los principales dispositivos de esta agenda





ideológica de aculturación. La Iglesia Católica desempeñó un papel crucial en este sentido. Las formas tradicionales o internas de educación, socialización y transmisión cultural fueron totalmente rechazadas (Findji, 1985; Varese y Rodríguez, 1983; Cortés y Suárez, 1979).

2.2 Agenda de integración

A fines del siglo XIX, muchos gobiernos republicanos contrataron misiones alemanas, francesas y americanas para diseñar e implementar las políticas y estructuras del sistema nacional de educación pública en varios países Latinoamericanos. En ese momento, el Vaticano a través de varias denominaciones católicas firmaron contratos con gobiernos de la región para asumir responsabilidades educativas mediante campañas misioneras en regiones indígenas (Batalla, 1983; Calvo, 2000; Cortés et al., 1985; Findji, 1985). Así, la ideología y práctica de asimilación/integración cultural y lingüística heredada de la Colonia caracterizó el inicio de las relaciones intergrupales en los nuevos Estado-Nación latinoamericanos liberados desde el siglo XIX, trayendo consigo algunos problemas que aún persisten. Desde que los mestizos se convirtieron en el grupo mayoritario hegemónico en los nuevos países, los indígenas y otros grupos fueron segregados como los "otros", las "minorías", las etnias, etc., comúnmente agrupados bajo esas etiquetas para ser integrados en la política pública y dinámica nacional de cada país.





En general, durante la primera mitad del siglo XX, los indígenas, junto con otras comunidades y grupos étnicos, permanecieron en condición subyugada. La pobreza, el hambre, la desestructuración social y cultural, la persecución lingüística y la escasez de tierras y recursos naturales hicieron de este periodo uno de los peores de la historia para estos grupos después de las guerras de independencia. Buscando resolver sus problemas sociales, económicos y políticos, algunos grupos con el apoyo de no indígenas, formaron sus propias organizaciones políticas e iniciaron movimientos comunitarios que posteriormente devinieron en movimientos sociales y poco a poco, estos movimientos locales y regionales crecieron en la mayoría de los países, convirtiéndose en un fenómeno social con carácter nacional y luego continental²⁴.

2.3 Agenda de rechazo

Sumado al reclamo de tierras, el reconocimiento a la autoridad tradicional y el trato diferencial como pueblos originarios en algunos asuntos públicos, los grupos exigieron una revisión y reforma de la educación escolarizada en sus comunidades. No obstante, la naturaleza civilizatoria de la escuela en esta época, los grupos no la rechazaban, pero denunciaban los problemas

24. Estos cambios y movimientos sociales en Latinoamérica fueron influenciados por coyunturas internacionales en busca de asegurar nuevos derechos civiles, sociales, económicos y culturales. En los setenta, la ONU promulga dos nuevas generaciones de derechos humanos, conocidos como derechos colectivos (económicos y culturales). Así mismo, las luchas de actores sociales por los derechos humanos y civiles como hippies, afroamericanos, feministas y estudiantes, junto con procesos como la Revolución cubana, nicaragüense y salvadoreña formaron parte de esos antecedentes.



y cambios que se requerían para ajustarla a sus necesidades, sobresaliendo aquellos relacionados con la administración y el calendario, el modelo de internado, los planes de estudio y el presupuesto (Cortés et al, 1985; Varese y Rodríguez, 1983). La literatura de este periodo reporta algunos de los principales problemas educativos que los indígenas comenzaron a denunciar y los gobiernos tratar de corregir desde finales de los años setenta (MEN-ONIC, 1986; UNESCO, 1980, 1982, 1983, 1985, 2002):

- La educación no está bien articulada en los procesos productivos y sociales de las comunidades indígenas; es para la subyugación social, cultural y económica.
- La escuela reproduce un desequilibrio entre la identidad étnica y la sociedad en general.
- Los procesos de enseñanza-aprendizaje no tienen en cuenta las lenguas indígenas.
- Las escuelas están en mal estado y faltan los materiales adecuados.
- No hay planes de estudio para una educación indígena.
- Nadie tiene en cuenta la pedagogía cultural indígena o las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje.
- Los políticos utilizan la educación para hacer proselitismo en las comunidades indígenas.
- El Instituto Lingüístico de Verano y otros grupos religiosos están creando una confrontación cultural y étnica entre los indígenas.





- Las autoridades tradicionales indígenas, las organizaciones políticas y los programas educativos indígenas no son reconocidos.
- La cultura indígena no se valora en la escuela.
- No se garantiza la continuidad desde la educación básica hasta la secundaria para los indígenas.
- Los maestros no están bien capacitados para enseñar en las regiones indígenas.
- Las instituciones no se coordinan entre sí antes de ingresar a las comunidades indígenas.

2.4 Años setenta: Lucha y resistencia

Para salir adelante de la situación problemática en la escuela y el sistema, en los años setenta y principios de los ochenta, las organizaciones indígenas en Latinoamérica iniciaron sus propios programas educativos bilingües gracias al apoyo económico y la ayuda humanitaria de organizaciones no gubernamentales de países de Europa. Por otra parte, un contingente de nuevos científicos crítico-sociales se enganchó en un activismo político comprometido con causas sociales que, a su vez, enriqueció sus perfiles intelectuales y de sus disciplinas. Así entonces, indígenas como no indígenas trabajaron juntos para reclamar derechos educativos en las comunidades indígenas, tales como el establecimiento de escuelas, la contratación de maestros, cambios administrativos, proyectos de investigación, programas



de formación de maestros, publicación de medios escolares y desarrollo curricular.

Por tanto, los setenta y principios de los ochenta se convirtieron en años de lucha y activa resistencia contra las políticas educativas instauradas por los gobiernos nacionales. El objetivo fue generar una especie de resistencia social y lucha política (casi simbólica inicialmente), para crear una escuela bilingüe, en la que los indígenas se educarán y las organizaciones políticas ganarán control y manejo de aquellas.

Durante esa década, la primera generación de maestros indígenas provino de los campesinos o grupos, hombres y mujeres elegidos por las organizaciones políticas según su filiación ideológica y compromiso político. Estos maestros no tenían ninguna formación pedagógica cuando fueron seleccionados, y la mayoría de ellos de la primera generación eran, con pocas excepciones, personas analfabetas, hablantes de la lengua indígena, con uno o dos niveles de educación escolar, pero militantes muy activos en los procesos comunitarios y sociales del momento.

2.5 Años ochenta: Negociación con el Estado

Si los setenta fueron años de lucha y resistencia, los ochenta fueron años de negociación y reorganización para todos los actores: gobiernos, organismos internacionales, intelectuales, así como comunidades indígenas y sus organizaciones políticas. La





lucha por tener un impacto más profundo en la educación oficial produjo algunas negociaciones y cambios, así como comunidades unidas, organizaciones más fuertes y partidarios económicos extranjeros entusiastas para apoyar objetivos sociales y políticos más amplios.

Durante la década de los ochenta, América Latina inició un giro gradual hacia el reconocimiento de algunos derechos indígenas y su incorporación en las políticas públicas y sectores del desarrollo (entre ellas la educación). Las organizaciones políticas indígenas se fortalecieron y aumentaron en número durante esta década. Se crearon diferentes foros internacionales para defender los intereses indígenas. Muchas conferencias en todo el mundo fueron organizadas por organizaciones internacionales como ONU, UNESCO, UNICEF, OEA, III, CEPAL y CREFAL.

La mayoría de los países organizó sus propias conferencias, simposios y reuniones técnicas, con el fin de discutir e incorporar cambios en los sistemas de educación pública con respecto a los reclamos de los pueblos originarios. Los sistemas de educación pública fueron impactados en cada país, iniciando un proceso de cambio institucional; además, profesionales no indígenas de diferentes disciplinas (sociología, antropología, lingüística, biología, entre otras) ingresaron a instituciones y organizaciones políticas, dispuestos a involucrarse en el movimiento social, estudiar todos esos fenómenos sociales, y forjar nuevas corrientes de pensamiento.



Sin embargo, salvo contadas excepciones, todavía no hay forma de hablar de modelos pedagógicos propios indígenas o bilingües como tales durante estos años, ya que las propuestas pedagógicas y didácticas fueron muy similares a las que se llevaban a cabo en las escuelas “oficiales” (currículos, textos, calendarios escolares, etc.).

Para las organizaciones políticas indígenas, la escuela bilingüe fue más bien una bandera para promover la unidad comunitaria, la autonomía política, y la recuperación de la tierra. Las preocupaciones por el desarrollo infantil, la adquisición del idioma, la promoción de la cultura, etc., no eran centrales aun en esta década.

Por tanto, los activistas políticos de distintas disciplinas, antes que profesionales de la educación y la pedagogía, pasaron a ser los principales asesores de los programas de educación bilingüe dentro de las organizaciones; que oscilaron entre un rechazo parcial a la escuela y las políticas públicas, por su naturaleza sociológica ya mencionada, y una aceptación total de la misma, pero en manos de los indígenas. Es decir, tuvo un carácter contrahegemónico antes que revolucionario.

De hecho, los programas educativos durante esa década fueron creados más por sociólogos, antropólogos o religiosos no indígenas provenientes de sectores de izquierda que por los propios indígenas. Luego, trazas de paternalismo, discriminación positiva, subvaloración, idealismo y "caudillismo" eran comunes en las propuestas y prácticas de la educación bilingüe o indígena durante dicho periodo, además de sentimientos como





la solidaridad, la compasión, la igualdad, la fraternidad y la militancia política, por supuesto.

2.6 Años noventa: Oficialización y legalización

Fruto de la negociación de los años ochenta, los noventa atestiguaron la estabilización de muchos de los programas educativos indígenas, haciendo tránsito a la oficialización y legalidad en varios países, al entrar a formar parte de las políticas públicas. Sin embargo, un hecho importante de los ochenta sirvió para decantar la tendencia en los noventa. La teoría social mexicana y, particularmente, los etnopolistas de la Escuela Nacional de Antropología produjeron un marco interpretativo viable y defendible para sustentar la transformación de los países y sus sistemas educativos. En una dinámica política y académica interesante, la plataforma política del etnodesarrollo y su propuesta de interculturalidad, propuesta por Guillermo Bonfil Batalla y Héctor Díaz Polanco principalmente, fue adoptada por la mayoría de gobiernos y por las organizaciones con carácter étnico de la región, sin mayor resistencia²⁵. El etnodesarrollo y la interculturalidad se convirtieron en un recurso de pensamiento y acción política -casi como una matrix- útil para la regularización, normalización y, a veces, centralización de los asuntos étnicos, entre ellos la educación indígena. Las diversas experiencias educativas de ese momento, caracterizadas por historias, fundamentos y nombres distintos (educación bilingüe, educación

25. La literatura brasileña sobre este tema no ha sido revisada en profundidad, por tanto, estos análisis se aplican a la mayoría de países latinoamericanos con excepción de Brasil.



indígena, educación endógena, educación propia, etc.) fueron cobijadas bajo la sombrilla de la etnoeducación y gestionadas ya no solo desde las organizaciones indígenas sino desde las oficinas gubernamentales, gracias a los presupuestos públicos asignados.

Si bien muchos asuntos continuaron siendo decididos a nivel local y regional por las organizaciones políticas, los equipos institucionales (conformados principalmente por antropólogos, lingüistas y psicólogos), se encargaron en cada región de financiar proyectos educativos, publicar material escolar, visitar y asesorar experiencias, convocar eventos nacionales y regionales y producir lineamientos nacionales, bajo la concepción de interculturalidad, propuesto por la plataforma del etnodesarrollo mexicano ²⁶.

Varios países desarrollados se volvieron, incluso, activos defensores y promotores de esa nueva propuesta en la región andina y Centroamérica, bajo la denominación de “Educación Bilingüe Intercultural” (EBI o EIB) -caso Ecuador, Perú, Bolivia, Guatemala, entre otros. Alemania, Suiza y España incrementaron su presencia y apoyo en la región durante esta década, patrocinando y asesorando directamente a las organizaciones más que a los gobiernos²⁷. Entonces, la EBI y la etnoeducación se posicionaron ampliamente desde los noventa como la política pública oficial para ofrecer el servicio escolar a los pueblos indígenas (y en el caso colombiano, también a los afrodescendientes).

26. Se puede encontrar más ilustración sobre este tema en textos como: Aguirre-Beltrán, Gonzalo (1967). *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en mestizo América*; Bonfil-Batalla, Guillermo (1982). *América Latina, etnodesarrollo y etnocidio*. San José de Costa Rica; Díaz-Polanco, Héctor. (1987). *Etnia, Nación y política*. México.



2.7 Cambio de siglo: Afirmación y desarrollo

A este ritmo de cambios, la mayoría de las constituciones de los países adoptaron el pluralismo político e introdujeron cambios en la legislación para incorporar un reconocimiento efectivo de los derechos humanos, indígenas y culturales, para el cambio de siglo. Con pocas diferencias en concepto y expresión, la mayoría de los países fueron declarados constitucionalmente multiétnicos, multilingües y pluriculturales: Bolivia en 1994; Brasil en 1988; Colombia en 1991; México en 1992; Paraguay en 1992 y Perú en 1993 (Sánchez, 1996). La mayoría de las políticas culturales y los ministerios de cultura se establecieron también durante esa época. Para comienzos del siglo XXI, la mayoría de estados y gobiernos latinoamericanos habían adoptado como oficial un modelo de educación escolar segregada para grupos indígenas, afrodescendientes y otros grupos minoritarios. Gradualmente, las responsabilidades de la atención escolar están transfiriendo de las instituciones públicas a las organizaciones indígenas y étnicas. En algunos países, los presupuestos oficiales se giran directamente a las organizaciones indígenas para administrar el servicio educativo indígena; se han incorporado equipos profesionales en las instituciones para atender las demandas indígenas y étnicas; la segunda, tercera y hasta

27. Las consecuencias de esta agenda aún no se han evaluado completamente en la región. Mientras que las organizaciones políticas locales y los movimientos sociales se fortalecieron, la burocracia pública en las áreas indígenas, además de los gobiernos y estados, se debilitaron. En la actualidad, esta situación está reflejando una profunda crisis de gobernabilidad y estabilidad, debilitando a los estados y gobiernos en los escenarios internacionales.



cuarta generación de maestros indígenas ha crecido en número y son entrenados no solo como “normalistas” sino a nivel profesional por universidades públicas y privadas -o por la misma universidad indígena como en el caso colombiano-. Se han abierto varios programas de pregrado y posgrado en varias universidades, tomando en cuenta los nuevos reconocimientos sociales y culturales²⁸ y se siguen adelantando muchos proyectos de investigación y estudio de campo sobre diferentes temas étnico-culturales y de la diversidad.

Las teorías críticas de educación popular, la sociología y los estudios culturales con fuerza en los setenta y ochenta han empezado a dar un giro epistémico hacia la nueva agenda de los estudios críticos decoloniales, lo cual les da un nuevo marco interpretativo a los vientos de cambio en este asunto, que hoy día son inciertos frente a la situación contemporánea de los países latinoamericanos.

De hecho, el movimiento social indígena y sus propuestas educativas remodelaron todo el sistema de educación pública en la mayoría de los países de la región. Esos cambios impactaron los sistemas de educación pública y todas las dimensiones sociales y políticas de indígenas y no indígenas, trayendo la necesidad de más estudios filosóficos, científicos, políticos y pragmáticos para comprender, visualizar y vigorizar nuestras democracias desde

28. En Colombia, por ejemplo, se abrieron siete licenciaturas de etnoeducación en diferentes universidades, así como algunos programas de pregrado y posgrado en gestión cultural y etnolingüística desde mediados de los noventa. La Universidad del Cauca lanzó el primer programa de pregrado de etnoeducación en 1994, una especialización en Educación Multicultural en 1995 y una Maestría en Educación con una línea de investigación-formación en Educación multicultural y Etnoeducación en 2002.



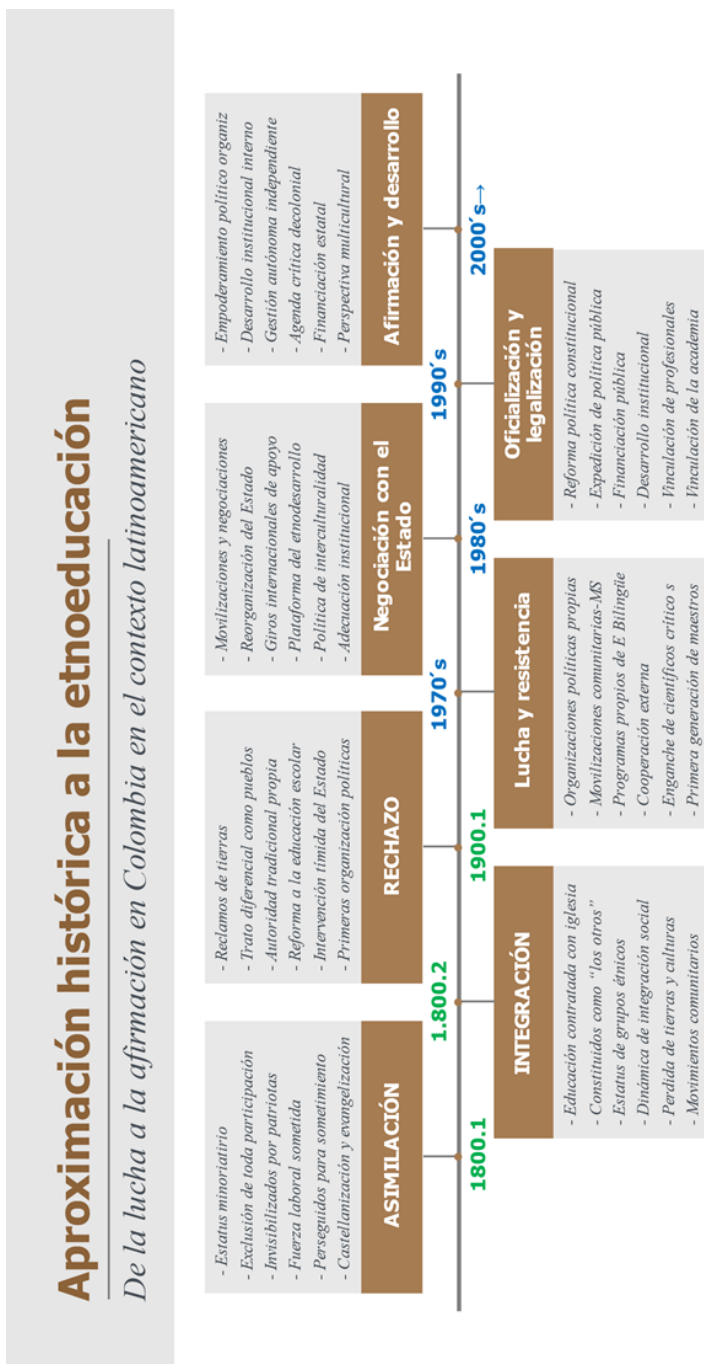


la base del reconocimiento social y cultural, pero también desde la unidad política y territorial y las relaciones pacíficas entre los grupos, la naturaleza y el desarrollo.

El enfoque único de la diversidad cultural basada en la etnicidad ha comenzado a moverse, poco a poco, desde lo indígena y las relaciones étnicas hacia toda una serie de factores culturales (región, género, clase social, religión, excepcionalidad, etc.), así como hacia un enfoque más integral y dinámico para toda la sociedad, donde todos los grupos deberían ser objeto de la agenda del pluralismo, de manera que convierta la segregación intercultural nuevamente en objeto de crítica desde perspectivas como la hibridación o mestizaje multicultural.

En la Figura 4.1 se presenta de manera sintética lo anteriormente expuesto.

Figura 4.1- Aproximación histórica a la etnoeducación





3. Caso Colombia en el contexto latinoamericano de una educación étnica segregada

La caracterización anterior nos sirve para reflejar en Colombia situaciones casi repetitivas. El país pasó por periodos similares a los ya señalados, lucha y resistencia activa en los años setenta, negociación en los ochenta y legalización en los noventa en relación con los derechos políticos indígenas y étnicos, pero también, por el acomodamiento social de la sociedad en general.

Por tanto, el pluralismo y el reconocimiento de la compleja diversidad cultural en Colombia también se han interpretado principalmente a través de la categoría étnica. A pesar del concepto pluricultural más amplio y la aspiración multiculturalista de la Constitución Política de 1991, la legislación colombiana, las políticas públicas, el desarrollo institucional y las prácticas sociales se han formulado con la perspectiva de la interculturalidad, centrada en el estatus étnico político y la capacidad de distinguir lo propio de lo ajeno en un complejo cultural. Luego, factores como región, género, clase social, excepcionalidad, estilo de vida, etc. no tienen la misma fuerza que la etnicidad en el escenario público colombiano de la diversidad cultural. Con la perspectiva del etnodesarrollo y su propuesta de control cultural de los recursos por parte de cada grupo étnico, Colombia llegó a ser el primer país de la región en denominar “Etnoeducación” a la política pública que en otros países denominaron “Educación Intercultural Bilingüe” (EIB).





En Colombia, la principal estrategia de resistencia utilizada por los indígenas desde finales de los años setenta fue establecer una escuela bilingüe en manos de la organización indígena, directamente frente a una escuela oficial, promoviendo el cambio de los niños de una a otra con el apoyo de los padres. Con excepción, quizá, del uso de la lengua y un trato más cariñoso por parte del maestro a los niños, la escuela bilingüe -indígena, propia, endógena- no ofrecía un proyecto curricular distinto o de mejor calidad al de la escuela oficial en ese momento, lo que caracteriza nuevamente la agenda contrahegemónica de ese momento por parte de las organizaciones indígenas en el terreno escolar.

En los ochenta, la propuesta de etnoeducación promovida como parte del sistema público de educación mostraba ya ciertos avances no solo de política sino curriculares, al beneficiarse de un diálogo y concertación con las experiencias de las organizaciones indígenas que venían trabajando tiempo atrás, así como por la entrada en el escenario de la academia y la vinculación de un mayor número de profesionales con compromiso social en ese momento.

Por una parte, la Universidad del Cauca, de manera pionera, dedicó un equipo a la investigación educativa y pedagógica para implementar el Decreto 1142 (MEN, 1978), el cual reconocía el derecho al servicio escolar en lengua indígena dentro de los territorios. La Universidad no solo produjo unos lineamientos de carácter curricular para la básica primaria y una propuesta de formación de maestros, sino que creó un vínculo colaborativo





con las principales organizaciones y comunidades indígenas de la región que le ha permitido darle continuidad al trabajo desde entonces hasta hoy día, a través del grupo GEIM, en áreas como el diseño curricular, la producción y publicación de material educativo, formación de maestros, capacitación docente y de agentes para la primera infancia y una línea de educación para la paz en territorios étnicos y la formación avanzada de talento humano. Por otra parte, en 1984 el Ministerio de Educación Nacional contrató un equipo de profesionales de la antropología, psicología, pedagogía y lingüística para conformar la Oficina de Etnoeducación que desarrolló e implementó una propuesta curricular y de capacitación hasta los noventa²⁹.

Durante esa década ejercieron todavía los maestros indígenas o internos de primera generación, vinculados en los setenta, quienes además crecieron en número, -campesinos bilingües, sin formación pedagógica, elegidos por líderes políticos sobre bases ideológicas y de compromiso comunitario- mientras que el porcentaje de maestros oficiales externos se mantuvo (Cortés et al, 1985; García, 1995; García, 1998a, 1998b). En este periodo también, el gobierno colombiano hizo uno de los empréstitos más grandes con la banca internacional y echó a andar el programa Escuela Nueva en las zonas rurales del país, presentándose un solapamiento de estas políticas que trajo confusión, a veces resuelta solo en escenarios locales por parte de cada maestro o

²⁹ Las memorias de la Conferencia Internacional sobre Etnodesarrollo, realizada en Costa Rica en 1982, muestra que un equipo de Colombia asistió a dicha Conferencia, lo cual se verá reflejado dos años más tarde cuando en 1984 parte del mismo equipo entra al Ministerio de Educación y organiza la Oficina de Etnoeducación.



comunidad. Paralelamente a estas se implementó también una política educativa para zona urbana (Promoción Automática) y no es de extrañar que en las grandes ciudades existiera una educación orientada a las élites, con lo cual quedó demostrado la importancia que ha tenido el modelo segregador de la política educativa en el país: indígenas, campesinos, urbanos y élite, luego, en los noventa, toma fuerza la etnoeducación afrocolombiana, añadiendo una arista más a este modelo³⁰.

Es importante resaltar que muchas de las negociaciones de los ochenta y los logros obtenidos se dieron solo después de las movilizaciones sociales y tomas de carretera por parte de los grupos étnicos; por tanto, los cambios se fundamentaron en demandas coyunturales, capacidad de convocatoria para la movilización, habilidades negociadoras de los líderes, presión internacional, incapacidad de la burocracia oficial, etc., por discusiones profundas del rumbo futuro de la nación y el país (identidad, unidad, bien común, bienestar, etc.).

En medio de todo eso, las propuestas de educación bilingüe/ etnoeducación de las organizaciones políticas indígenas tuvieron un impulso de trabajo creativo e inspirador con respecto a la participación de las comunidades en la escuela, la inmersión bilingüe, la evaluación comunitaria, el papel de los padres y el cabildo

³⁰ Los afrocolombianos como segundo actor étnico oficial en Colombia llegaron a la arena política gracias al marco del etnodesarrollo, al igual que las comunidades rom. Antes de los ochenta, estos hacían parte de comunidades culturales muy activas agrupadas en todo el territorio nacional, pero su estatus como grupo étnico oficial se produjo después de que el gobierno adoptó la política de etnoeducación y la Constitución de 1991.





escolar, la investigación pedagógica y los procesos editoriales de base. Las propuestas oficiales ni siquiera habían vislumbrado algunas de tales innovaciones cuando las organizaciones políticas indígenas ya estaban promoviendo algunos de esos resultados pedagógicos en conferencias nacionales e internacionales.

Desde los ochenta hasta hoy día, la etnoeducación sigue siendo la política oficial colombiana, contenida en la Ley Orgánica de Educación 115 de 1994, que agrupa las distintas variantes indígenas, afro y rom de todo el país en este momento, a pesar de los avances significativos en el Sistema educativo intercultural propio y la administración autónoma de la educación en la mayor parte de territorios étnicos del país, hasta tanto no se produzca una nueva ley orgánica de educación.

A principios de los noventa en Colombia, la nueva Constitución Política (1991) otorgó un amplio reconocimiento a la diversidad cultural de la Nación, enriqueciendo la concepción de diversidad étnica con nuevos factores sociales y culturales (región, edad, género, clase social, religión, nacionalidad, etc.).

Autores como Bonilla (2006), Gros (2000) y Rappaport (2005) señalan que nuestra Constitución es de aspiración multiculturalista, ya que de manera explícita declara la protección y promoción de la diversidad desde el presupuesto de una sola Nación, por tanto, los principios de la democracia liberal en una sola república, hecho que lleva al ejercicio de una ciudadanía multicultural construida en el contacto, la mezcla, la hibridación



de horizontes, sin menoscabo de las afiliaciones étnicas o políticas de los grupos. Sin embargo, los desarrollos legales posconstitucional no parecen entender o seguir ese mandato, y la sociedad, las instituciones, la academia, el sistema educativo y los mismos grupos no han vislumbrado la importancia de contemplar nuevos desafíos para darle salidas al país.

4. Reflexiones finales

Durante estas dos últimas décadas cabe destacar varias tendencias en Colombia. En primer lugar, al menos cuatro universidades oficiales y una privada en todo el país siguen formando cohortes de etnoeducadores indígenas, afrodescendientes y mestizos. Estos programas se han estado ejecutando con poca cooperación de las organizaciones políticas indígenas y, en algunos casos, con niveles de conflicto, ya que las organizaciones han dado un giro completo hacia formar sus propios maestros, lo cual obliga a las universidades a repensar el papel de esos egresados. Por otra parte, la Universidad Autónoma Intercultural Indígena en el Cauca está a punto de graduar sus primeras cohortes de maestros comunitarios. En segundo lugar, el sistema de educación pública en Colombia está dividido en, al menos, cinco modelos educativos y pedagógicos diferentes para atender a poblaciones distintas en todo el país: Etnoeducación para indígenas, Etnoeducación para afrodescendientes, Escuela Nueva para algunos sectores campesinos que aún la tienen y Derechos Básicos de Aprendizaje-PEI para zona urbana. Igualmente, el gobierno reconoce la propuesta de educación propia





que actualmente administran algunas organizaciones indígenas en el marco del SEIP (Sistema educativo indígena propio). El tipo de oferta ya mencionado, referido al servicio educativo, reconoce los derechos étnico-políticos, pero también refuerza el modelo de segregación subjetiva y cultural de los grupos.

En este punto conviene profundizar en dos hipótesis la experiencia colombiana en esta materia, con el fin de reflexionar acerca de las buenas prácticas en educación indígena para contrastarlas con otras experiencias de América Latina y otros países. Por un lado, una propuesta gubernamental de educación para la diversidad cultural en Colombia, como la etnoeducación podría servir como punto de partida para una educación orientada al grueso de la población que sin tener estatus étnico también necesita ser sensibilizado acerca de nuestra diversidad cultural. Por su parte, la propuesta de educación propia de algunas organizaciones y la implementación del SEIP están en una etapa de afirmación y desarrollo de la trayectoria vivida en las décadas anteriores, que tienen la oportunidad histórica que nos brinda la Constitución para abrir espacios a la diversidad, entendida más allá de los límites étnicos.

Por otro lado, existe la necesidad de enriquecer nuestra interpretación acerca de la diversidad colombiana y acudir a nuevos marcos filosóficos, teóricos y políticos ajustados a nuestra idiosincrasia que nos permita construir salidas al aislamiento, competencia y, en ocasiones, choque entre los distintos grupos que habitan el país. El sistema de educación pública atraviesa



nuevos desafíos, problemas y limitaciones escalados por la situación de pandemia y crisis social que vivió el país, causando en ocasiones niveles de degradación y confusión que deben ser estudiados, intervenidos y prevenidos en el futuro.

El multiculturalismo y otras teorías sociales de estos temas, producidas desde otras ópticas y experiencias -más allá del etnodesarrollo y la interculturalidad que fue completamente útil en la época de lucha y resistencia- podría ser una ventana de inspiración para nuevas políticas públicas en esta época de afirmación y desarrollo, no solo en Colombia sino en toda Latinoamérica.



REFERENCIAS

- Batalla, B. (1983). Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural. En N. Rodríguez (Ed.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. (Vol. I, pp. 249 – 256). UNESCO.
- Bonilla, D. (2006). *La constitución multicultural*. Siglo del Hombre Editores.
- Calvo, G. (2000). *La educación Kuna. Introducción del sistema educativo occidental en la cultura Kuna de Panamá*. Colección Vitor Ediciones, Universidad de Salamanca.
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina*. <https://www.cepal.org/es/infografias/los-pueblos-indigenas-en-america-latina>. Tomado el 23 de junio, 2021 a las 9:48 pm WT.
- Cortés, P., Ramírez, T., González, O. y Pardo, C. (1985). *Educación indígena en el nororiente caucano. Diagnóstico y propuesta de formación docente*. Editorial Universidad del Cauca.
- Cortés, P. y Suárez, T. (1979). *Apuntes Acerca de Educación Indígena*. CINEP.
- DANE. (2019). *Población indígena de Colombia. Resultados del censo nacional de población y vivienda 2018*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Findji, M.-T. (1985). *Territorio, Economía y Sociedad Páez*. CIDSE-Editorial Universidad del Valle.
- García, W. (1995). *Elementos históricos para la comprensión del fenómeno educativo en las zonas indígenas del nororiente caucano*. Rev. La Piragua. Editorial luz.
- García, W. (1998a). *Historia de las políticas educativas para grupos étnicos en las tres últimas décadas en Colombia. Memorias Coloquio de Historia de la Educación en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- García, W. (1998b). *La profesión docente en el marco educativo multicultural. Un estudio de caso en comunidades indígenas del Cauca, Colombia*. [Trabajo de grado, Universidad de Concordia].
- Gros, C. (2000). *Políticas de la etnicidad: identidad, Estado y modernidad*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.





- Rappaport, J. (2005). *Utopías interculturales. Intelectualidad pública, experimentación cultural y pluralismo étnico en Colombia*. Duke University Press.
- MEN-ONIC. (1986). *Memorias Primer seminario de etnoeducación. 25-31 de agosto de 1985*. Bogotá-Colombia. ONIC. <https://sia.uaiinpebi-cric.edu.co/cendocpub/descriplibro/221/>
- National Geographic. (2018). ¿Cuántos pueblos indígenas hay en América Latina? <https://www.ngenespanol.com/traveler/cuantos-pueblos-indigenas-hay-en-america-latina/>.
- Sanchez, E. (1996). Derechos de los pueblos indígenas en las constituciones de América Latina: Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panama, Paraguay, Perú, Venezuela. En E. Sanchez (Eds). *Memorias del Seminario internacional de expertos sobre régimen constitucional y pueblos indígenas en países latinoamericanos*. Disloque Editores.
- Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en La posmodernidad*. Siglo del Hombre Editores, Ediciones Uniandes.
- UNESCO. (1980). *Reunión Regional de Especialistas sobre educación bicultural bilingüe. Ponencias*. CREFAL-OEA.
- UNESCO. (1982). *Seminario técnico de políticas y estrategias de educación y alfabetización en poblaciones indígenas. Informe final*. UNESCO
- UNESCO. (1983). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para La educación intercultural bilingüe*. Vol. 2. UNESCO.
- UNESCO. (1985). *Educación en Poblaciones Indígenas. Políticas y Estrategias en América Latina*. UNESCO.
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre Diversidad Cultural*. UNESCO.
- Varese, S. y Rodríguez, N. (1983). Etnias indígenas y educación en América Latina: Diagnóstico y perspectivas. En N. Rodriguez (Ed.) *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. (Vol. I, pp. 3-56). UNESCO.





SOBRE LOS AUTORES



William García. Doctor en Humanidades: estudios en sociedad y cultura. Universidad de Concordia, Montreal, Canadá (2009). Profesor investigador de la Universidad del Cauca, Colombia. Áreas de interés: desarrollo de políticas públicas para la educación en territorios multiculturales; formación de docentes; desarrollo curricular escolar para áreas multiculturales.

Contacto: wgarcia@unicauca.edu.co



François Gravel. Licenciado en Educación Básica. Pontificia Universidad Javeriana de Colombia (2006). Maestrando Universidad Católica. Profesor ocasional Unixversidad del Pacífico, y Universidad del Cauca. Areas de interés: nuevas tecnologías y e inclusión cultural en la escuela; herramientas escolares multimedia.

Contacto: bikookib@hotmail.com

CAPÍTULO 5

LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LATINOAMÉRICA: AVANCES, CRÍTICAS Y POSIBILIDADES

Edwin Molano Franco

Universidad de La Sabana, Colombia

Hilbert Blanco Álvarez

Universidad de Nariño, Colombia



Resumen

En este capítulo de libro se analiza a través de la dinámica en cinco países latinoamericanos la manera en que los pueblos indígenas vienen transformando las políticas de educación, mostrando los avances, las críticas y las posibilidades.

Los datos empíricos para esta investigación fueron las conferencias realizadas por investigadores expertos, durante el primer ciclo de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática, realizada de manera virtual en junio de 2021.

La investigación es de tipo cualitativo, y el análisis de datos se realizó con la ayuda del software Atlas.ti versión 8. Como resultado, se señalan: los tres principios ético-normativos decoloniales que guían la transformación de las políticas; la manera en que estos principios son articulados a nivel institucional por medio de la participación de los pueblos indígenas como actores políticos y creación de legislación e instituciones; respecto de nivel de la praxis, se destacan propuestas como la autosegregación, el desarrollo de sistemas educativos propios, la concienciación, las prácticas de insubordinación creativa, y la preparación de un ambiente propicio para la interculturalidad.

Palabras clave: Política Educativa. Educación Indígena. Emancipación. Decolonialidad.





1. Introducción

En Colombia la educación indígena ha venido teniendo cambios importantes a partir del posicionamiento político que han logrado los pueblos a través de sus organizaciones, pero en esto también han incidido organizaciones internacionales, académicos, el contexto histórico, entre otros factores (Calvo Población y García Bravo, 2013; Rodríguez Reinel, 2011; Rojas y Castillo Guzmán, 2005).

En tal sentido, conocer cómo se han venido dando estos cambios en otros países de la región puede ayudar a comprender la política educativa en Colombia en un ámbito más amplio identificando posibilidades, amenazas, vacíos y tensiones. Por tanto, en este capítulo de libro se busca responder a la pregunta ¿Cómo vienen siendo transformadas las políticas educativas por los pueblos indígenas en Latinoamérica?, mostrando los avances, críticas y posibilidades en Perú, Ecuador, Brasil, Chile, y Colombia.

Mientras que en los capítulos anteriores se ha presentado la situación particular en cada país, aquí presentaremos una lectura panorámica de la experiencia presentada en estos países, lo cual realizaremos desde un marco analítico que hemos construido con este propósito (Molano-Franco et al., 2022b).

Tras presentar la metodología utilizada en este análisis, mostramos los avances, críticas y posibilidades de las políticas de educación indígena en relación con tres niveles de la política: 1) los principios normativos; 2) las tres esferas de la institucionalidad; y 3) la praxis política.





Finalmente se señalan algunas conclusiones desde las que se plantean algunos cuestionamientos acerca de las posibilidades reales de descolonización epistemológica en la educación indígena.

2. Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativo interpretativo, en la que usamos la entrevista en profundidad y el análisis de contenido como técnicas para la obtención e interpretación de la información (Hernández Carrera, 2014).

Los datos del análisis fueron las conferencias realizadas por investigadores reconocidos por su trabajo en políticas de educación indígena, durante el primer ciclo de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática, la cual se realizó de manera virtual entre el 10 de junio y el 3 de agosto de 2021 como parte de las actividades académicas del doctorado en educación de la Universidad de La Sabana en alianza con la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, con el apoyo de la Red Internacional de Etnomatemática y la Asociación Venezolana Aprender en Red.

A los conferencistas se les pidió participar respondiendo a la pregunta: ¿Cuáles han sido los avances, obstáculos, tensiones y horizonte de posibilidades, en las políticas públicas de educación indígena en su país? Tras la presentación de cada conferencista se realizaron preguntas por parte del coordinador de la Cátedra (el autor de esta investigación), de comentaristas invitados



que también tienen experiencia investigativa en políticas de educación indígena, y del público asistente, principalmente profesores e investigadores.

Todas las conferencias (tabla 5.1) fueron transcritas a un documento en Word y analizadas conjuntamente con los videos y los documentos referenciados por los autores mediante el software Atlas.ti versión 8.0.

Tabla 5.1- Primer ciclo de conferencias de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática.

País	Título conferencia	Conferencista	Comentarista	Documentos de referencia
Perú	Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena	Saúl Bermejo Paredes	Julio Alberto Tumi Quispe	(Bermejo-Paredes et al., 2020; Bermejo-Paredes y Maquera-Maquera, 2019; Bermejo-Paredes y Maquera, 2016)
Ecuador	Políticas Públicas Educativas y Colonialidad del Saber en el Ecuador del Correísmo (2007-2017)	Marta Rodríguez Cruz	Dilida Luengo	(Rodríguez Cruz, 2017, 2018c, 2018b, 2018a)
Brasil	Estado de desarrollo de la Política Educativa Indígena en Brasil	Lúcia Alberta Andrade de Oliveira Baré		(Andrade de Oliveira, 2012, 2016)
Chile	Políticas públicas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile: avances, obstáculos, tensiones y posibilidades	Guillermo Williamson	Anai Huecho	(Williamson Castro y Flores Silva, 2015; Williamson, 2012)



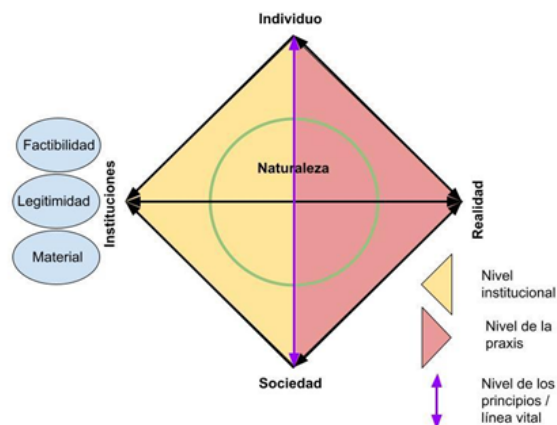


Colombia	Native Recognition and Public Education in Colombia in the Context of Latin American Countries: a Historical Approach	William García Bravo	Aldo Parra Sánchez; François Gravel	(Calvo Población y García Bravo, 2013; García Bravo y Gravel, 2021)
----------	---	----------------------	-------------------------------------	---

Fuente: Producción propia.

La estructura que se utilizó para el análisis responde a un modelo (figura 5.1) creado por Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2022b) en el que se integran el ciclo del conocimiento, el triángulo primordial de la vida y el ciclo vital propuestos por D'Ambrosio (1985, 2007, 2013, 2020) con la estructura arquitectónica de los niveles de la política de Dussel (2006, 2009).

Figura 5.1: Herramienta analítica de la política educativa basada en la Etnomatemática



Fuente: Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2022b)



Mediante el análisis cualitativo del contenido (Strauss y Corbin, 2002) se construyeron las categorías que permiten identificar los avances, las críticas y las posibilidades para la descolonización epistemológica de las políticas de educación indígena en los países seleccionados en relación con los niveles de la política que se presentan en la tabla 5.2.

Tabla 5.2 - Estructura analítica de las políticas de educación indígena.

Niveles de la política	Tipo de análisis	Avances, críticas y posibilidades respecto a
Nivel de los principios éticos-normativos de la política.	Aseguramiento, reproducción y mejoramiento cualitativo de la vida	Los principios que sustentan las políticas educativas como posibilidad para la relación armoniosa entre el individuo, la sociedad y la naturaleza.
Nivel institucional de la política	Objetivación de acciones coordinadas en instituciones	Incidencia de la cultura indígena en las tres esferas institucionales.
Nivel de la praxis política	Acción directa intersubjetiva de la realidad.	Interpretaciones, evaluaciones y adaptaciones de la política educativa en relación con el contexto cultural, geográfico, histórico y social.

Fuente: Producción propia





3.Resultados

Nivel de los Principios Éticos-Normativos de la Política

Este nivel se lo analiza en términos de los principios ético-normativos de las políticas de educación indígena en Latinoamérica, y corresponde a aquellas ideas, supuestos y conceptos en los que podría soportarse una relación armoniosa entre el individuo, la sociedad y la naturaleza a través de los saberes culturales. En ese sentido se presentan a continuación los avances, las críticas y las posibilidades identificadas a lo largo del primer ciclo de la Catedra en una perspectiva decolonial.

Avances

Como avances se señalan los principios éticos en los que se soportan las políticas de educación indígena en respuesta a las demandas de los diferentes pueblos y nacionalidades.

En países como Brasil, Colombia y Ecuador la promulgación de las constituciones de 1988, 1991 y 2008 respectivamente, han permitido el reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural gracias a la lucha de los pueblos indígenas. En Brasil, por ejemplo, la Educación Escolar Indígena se plantea como un proceso que debe estar articulado con todos los espacios de vida de las comunidades, donde la valoración y fortalecimiento identitario se considera como un derecho; en Ecuador durante la época del correísmo se planteaba la descolonización del saber y





las epistemologías de los pueblos y nacionalidades indígenas a partir del principio andino del Sumak Kawsay, traducido como Buen Vivir (Rodríguez Cruz, 2017). En Colombia, como lo señala William García “A principios de los 90, en Colombia la nueva Constitución Política del 91 otorgó un amplio reconocimiento a la diversidad cultural de la nación” (min. 65), con base en esta constitución se creó la Ley General de Educación y el modelo de etnoeducación que rige hasta la actualidad.

Este reconocimiento ha llevado a que los estados nacionales empiecen a valorar la diversidad cultural que los constituye, abriendo espacios para la discusión de lo indígena en la educación, y creando estrategias para proteger y revitalizar las lenguas de los diferentes pueblos y nacionalidades. En Chile la Educación Intercultural Bilingüe pretende interiorizar el principio de interculturalidad en toda la sociedad general a través de dos ejes de acción: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la que se busca fortalecer el desarrollo de los pueblos en sus comunidades y escuelas; y la interculturalidad para todos y todas, para así integrar ese principio en la totalidad de las normas, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, materiales educativos, entre otros, dirigido a toda la población, sin distinciones. En Brasil la Educación Escolar Indígena plantea como uno de los derechos educacionales el reconocimiento de las instituciones educativas de los pueblos indígenas, en concordancia con el reconocimiento de la diversidad como valor y como base del derecho a la igualdad así como la participación democrática y la toma de decisiones en el funcionamiento del sistema de enseñanza en sus comunidades.



Esos avances legislativos se han producido gracias a la lucha de los movimientos indígenas a través de sus organizaciones, que como la CONAIE³² en Ecuador logró que la interculturalidad y la plurinacionalidad se presentaran como principios fundacionales de la nación, que deben ser transversales a todo el sistema nacional (artículos 27, 28 y 343), no solo para los pueblos indígenas, y en tal sentido, el movimiento indígena ha logrado incidir no solamente en la legislación sino en los principios mismos que sustentan toda la política nacional, desde una clara posición decolonial.

Críticas

Se presentan las críticas a los discursos de Buen Vivir, desarrollo cognitivo, fortalecimiento identitario, reconocimiento de la diversidad e interculturalidad en las políticas de educación indígena.

La educación escolarizada se ha planteado como un medio necesario y exclusivo para lograr la movilidad social y poder dejar la marginalidad, es a través de la educación que se consigue una esperanza y calidad de vida (Bermejo-Paredes et al., 2019). Sin embargo, desde la concepción indígena, el Buen Vivir no se logra en el futuro, no es la consecuencia de haber pasado por un proceso tortuoso como puede serlo la escuela, sino que se construye en el ahora, por lo que se busca una educación para transformar las condiciones de vida presentes pues “realmente nuestras condiciones de vida no son dignas de un ser humano” (Bermejo-Paredes, min. 91:10).

32 CONAIE - Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador



Otro propósito señalado en la educación desde el Estado es el desarrollo cognitivo y las competencias, mientras que para los pueblos indígenas el propósito de la educación está en el desarrollo del ser. En el mundo occidental se presenta una separación entre sujeto y objeto que resulta disonante con la visión indígena en la que es posible dialogar con seres de la naturaleza no humanos, se trata de “dignidad y respeto a la naturaleza humana” [min. 40], el Buen Vivir implica también una visión holística en la que el ser humano está integrado en la totalidad del mundo en un orden sistémico en el que la naturaleza no humana es un interlocutor válido.

El fortalecimiento identitario hace parte de la denuncia y emancipación; implica la concienciación de relaciones de dominación mediante las cuales se ha subalternizado a los pueblos indígenas a partir de la idea de razas y de jerarquías entre estas, lo cual en el ámbito educativo se ha materializado en las escuelas, que algunos investigadores como Marta Rodríguez Cruz llaman colonialismo o racismo epistemológico, y que según ella tiene tres consecuencias fundamentales: la imposición de esquemas teóricos desconectados de la realidad de los pueblos indígenas; el sometimiento de esas epistemologías subalternizadas para evitar la subversión del sistema de conocimiento dominante; y la invisibilidad y perpetuación de la dominación.

Aunque la diversidad cultural y lingüística se ha reconocido explícitamente, no se ha sabido gestionar de la mejor manera, pues se ha profundizado la discriminación y la castellanización en escuelas y universidades, al comprender la interculturalidad



en una sola vía; es decir, como un asunto que le compete a los indígenas pero no a la sociedad blanco-mestiza, y aunque se han creado herramientas como los libros de texto con el propósito de fortalecer la interculturalidad, se ha visto que estos en realidad no permiten el diálogo de saberes.

En tal sentido, Saúl Bermejo plantea que la concepción de interculturalidad que se ha manejado desde el Estado ha sido superficial, refiriéndose únicamente al reconocimiento de unas diferencias lingüísticas, de vestidos o de costumbres, pero sin una perspectiva apropiada de la cultura indígena en el mundo actual, se sigue viendo a los indígenas como no contemporáneos “a través de la escuela y especialmente nos quieren tener a los indígenas mirándonos el ombligo, añorando el pasado pero sin ver nuestro futuro y nuestro presente” [min. 90].

Marta Rodríguez, apoyándose en Catherine Walsh (2008, 2009), plantea que debemos pensar en una interculturalidad crítica, cuestionando las condiciones bajo las cuales se producen los encuentros entre culturas y mantener el compromiso por desestabilizar las relaciones de dominación que impiden una verdadera interculturalidad en la que cada grupo, cada pueblo, cada nación, puedan beneficiarse del contacto con los otros.

Y como un elemento clave, se señala la necesidad de la descolonización, no solo del dominado, sino también del dominador. Pues el propósito de la interculturalidad en la educación no es posible si la población blanco-mestiza, que es



la que desde la racialización de las relaciones humanas establece y sostiene la jerarquización de las personas, no se abre al reconocimiento y valoración de la diversidad como constitutiva de su propia subjetividad.

Por su parte, William García señala que el reconocimiento de la diversidad cultural en Colombia se ha manejado desde una concepción de separación, de grupos discretos que parecieran no tener nada en común. El marcado énfasis de la interculturalidad en las políticas públicas para interpretar las dinámicas sociales “está llevando al país a una dinámica de autosegregación y autocontención de los grupos como entidades discretas, aisladas, puras con capacidad de establecer relaciones solo a través de una precisa y marcada distinción” [min. 29].

El argumento de William García es que en la Constitución de 1991 Colombia se declara como un país diverso culturalmente, pero bajo una sola nacionalidad constituida por la hibridación cultural, por lo que la interculturalidad genera una cierta segregación con base en lo cual se han generado muchos conflictos intergrupales indígena-indígena, indígena-afro, indígena-mestizo. Al respecto, Aldo Parra comenta que si bien es cierto que el concepto de interculturalidad puede ampliarse más allá de lo étnico como plantea William García, no queda claro en qué posición quedaría lo indígena respecto a esa expansión conceptual “¿cómo debería cambiar la política para indígenas, para educación indígena a la luz de esa expansión de la diversidad cultural?” [min. 131].





Posibilidades

Se señala la interculturalidad como principio que debe ser pensado desde la complementariedad de saberes y culturas, y dirigido a la totalidad de la población como posibilidad para la descolonización de las políticas de educación indígena en los países analizados.

En Brasil, por ejemplo, la Educación Escolar Indígena plantea que uno de los derechos educacionales es el acceso a los saberes necesarios para garantizar la ciudadanía y el relacionamiento interétnico, no solo con la población occidental, sino también con otros pueblos.

Respecto al caso colombiano, William García considera que existe la necesidad de repensar la diversidad desde nuevos marcos filosóficos, teóricos y políticos que rompan con el aislamiento y la competencia. En contraste con Saúl Bermejo, para quien la interculturalidad implica un encuentro dialógico de culturas constructivas de nuevas posibilidades de relación y, al mismo tiempo, una necesaria distinción cultural, por lo que plantea la necesidad de varias políticas educativas y no una sola, en cuanto considera que la diversidad cultural es tan grande que resultaría problemático abarcarlas todas.

En Chile, una discusión que se ha tenido desde finales de la década de 1990 es si la educación intercultural debía estar centrada en la población indígena o en el conjunto de la





sociedad. Al respecto hay tres posiciones: una que defiende la educación propia como aquella que se hace dentro de las comunidades; otra que no se opone a la anterior pero que dice que debe trabajarse construyendo desde la escuela, incorporando los saberes, las lenguas, la cultura, etc., y la tercera que busca la complementariedad a partir de la creación de un ambiente propicio, para que tanto la educación dentro de las comunidades como la de la escuela puedan surgir como verdaderamente interculturales, es decir que toda sociedad sea intercultural.

En síntesis, se identifican en este nivel tres principios ético-normativos de la política: la diversidad como constitutiva de cada nación implica el fortalecimiento identitario, la igualdad y la participación política; el Buen Vivir (Sumak Kawsay) que implica una educación para el presente y que tenga una visión holística del mundo que permita establecer una relación dialógica con la Naturaleza; la interculturalidad desde un posicionamiento crítico y para todos y todas. Los tres principios estarían vinculados por una lógica de la distinción/complementariedad, la distinción es la mirada crítica sobre la diversidad, mientras que la complementariedad es la búsqueda del diálogo intercultural multidireccional (Molano-Franco et al., 2022a).





3.1. Nivel institucional de la Política

3.1.1. Esfera material

La esfera material del nivel institucional hace referencia a los campos que se articulan prioritariamente a las políticas educacionales. Lo cual quiere decir que, aunque pueden existir otros campos que inciden en la organización de los sistemas educativos, hay unos que cobran mayor relevancia debido a los procesos sociales e históricos que determinan la política en determinado momento³³ (Dussel, 2009). En este sentido los campos que se identifican en la esfera material de las políticas de educación indígena en los países analizados son el campo cultural, el económico y el educativo. A continuación, se señalan los avances, críticas y posibilidades que se presentan en las intersecciones entre estos campos como constitutivos de las políticas de educación indígena.

Educativo–cultural:

Los saberes de las culturas indígenas han conseguido entrar en la agenda política vinculados a marcos teóricos provenientes de la academia y adoptados por la mayoría de los gobiernos para la regulación, normalización y centralización de las propuestas de educación y otros asuntos indígenas, tal como el etnodesarrollo y su perspectiva intercultural propuesta por Bonfil Batalla y Héctor Díaz Polanco principalmente y, de esta manera, William

33 Veá también la tesis 7 de las 20 tesis de política de Enrique Dussel (2006).



García indica que la educación popular, la sociología y los estudios culturales en los 70 y 80 posibilitaron el giro a los estudios críticos decoloniales.

La lengua y la lectoescritura han surgido como contenido de las políticas educacionales como resultado de luchas de poder entre el Estado, las organizaciones indígenas, las universidades, y organizaciones de la sociedad civil. En este sentido Guillermo Williamson, al referirse a Chile, señala que “uno de los mayores problemas [de la educación indígena] es justamente la recuperación lingüística” [min. 18:40], lo cual sería un contenido; es decir, un problema reconocido por la comunidad, que como tal entra en la agenda política dentro del campo cultural desde el que los pueblos indígenas reclaman ese derecho como posibilidad para supervivencia.

De esta manera las universidades han empezado a abrirse al diálogo entre los saberes académicos y los ancestrales de los pueblos indígenas. Esto, según Lucia Alberta Andrade, empezó a ocurrir en Brasil especialmente a partir de iniciativas como la Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena llevada a cabo en 2009.

A pesar de esos avances, la colonialidad epistemológica persiste en escuelas y universidades como lo denuncia Saúl Bermejo, pues las lenguas y los saberes indígenas son vistos como de menor categoría, son “menospreciados por la escuela”, a pesar de que estos podrían enriquecer los saberes del mundo global, por lo que considera que la escuela indígena debe enseñar tanto los saberes





de la sociedad moderna como los saberes indígenas, lo cual implica una escuela abierta y flexible. En Chile, por ejemplo, aunque la Ley General de Educación (LGE) afirma la EIB como una modalidad y abre un espacio curricular a la lengua y cultura indígenas, la ubica dentro de la “educación especial” y no como un espacio pedagógico de teoría y desarrollo propio. En Ecuador, a pesar de que se plantea explícitamente como un principio constitucional

(...) la interculturalidad en la EIB lleva a una profundización en las relaciones de dominación que descansa sobre la idea de una educación solo para indígenas y no para el conjunto de la sociedad nacional, pero sobre la base de un elemento hegemónico: su castellanización y la pérdida progresiva de su identidad lingüística y cultural, lo que evidencia la permanencia de las relaciones interculturales de poder y asimétricas (Rodríguez Cruz, 2018a, p. 231).

En ese orden de ideas, Marta Rodríguez Cruz plantea que la descolonización del saber implica situar los saberes occidentales en un plano horizontal con otros sistemas de conocimiento para poder entablar un diálogo intercultural, pero también cambiar la centralidad del saber occidental, romper con su universalismo y permitir la pluriversidad epistemológica que enfrente la discriminación y la exclusión.



Educativo—Económico

En Ecuador, uno de los ejes principales del Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013 es el cambio de la matriz productiva, que debe conducir al Estado desde un modelo exportador y extractivista hacia otro basado en la producción diversificada y ecoeficiente, en los conocimientos y en el respeto a la biodiversidad. En los establecimientos de educación superior debe favorecer a la industria económica del Estado. Sin embargo, Marta Rodríguez señala que aunque esto es lo que se propone explícitamente en la legislación, en la aplicación resulta que no se abandona el modelo económico y productivo, pues la inversión en educación está dirigida preferentemente al desarrollo de la matriz productiva para “conseguir beneficios económicos ulteriores. Lo anterior implica que no se abandona el modelo exportador extractivista, sino que sigue reproduciéndose con el apoyo del sistema educativo” (Rodríguez Cruz, 2017, p. 75).

Por su parte, Saúl Bermejo, tomando como ejemplo el modelo económico extractivista, critica la concepción del buen vivir que se maneja desde el Estado, pues propone realizar acciones por un bien futuro a pesar de que en el presente esas acciones generen muerte, pues con la minería se están matando ríos, lagos y animales. Esto mismo ocurre con la educación en la que el estudiante debe sufrir en su paso por la escuela con la esperanza de que su bienestar sea posible en el futuro, “la escuela no ofrece bienestar ahora”, esto ocurre porque la educación se piensa en términos cognitivos como una acumulación de conocimiento (el





saber sería el capital de la educación) mientras que el propósito educativo desde la perspectiva indígena es la formación del ser la cual no se construye para el futuro sino para el presente.

Económico–Cultural

La recuperación de tierras, vinculada a las demandas educativas de los pueblos indígenas, se configuran en propuestas de cohesión política en torno a la reconceptualización de la Naturaleza, y el fortalecimiento de la comunalidad, tal como ha venido ocurriendo en Chile a partir de las reformas educativa y agraria que derivaron en la creación del Instituto de Desarrollo Indígena en 1972, que a pesar de tener una visión campesinista y estar pensada para uno solo (Mapuche) de los diez pueblos indígenas, impulsa varias modalidades de educación pensadas a partir de lo indígena.

En Ecuador, Marta Rodríguez denuncia que el Sumak Kawsay como concepto de los pueblos indígenas, traducido como Buen Vivir, ha sido utilizado por el gobierno ecuatoriano para disfrazar el interés de explotar los recursos naturales para obtener rendimientos económicos.

El modelo de desarrollo al que se aspira, lejos de respetar los derechos de la Naturaleza, vuelve a conceptualizarla como objeto de explotación a través del cual se habrán de obtener rendimientos económicos que benefician a la industria nacional. El Buen Vivir, por lo tanto, no apuesta por una alternativa al desarrollo, sino





que se refiere a la forma tradicional de desarrollo basada en el extractivismo, y se reproduce bajo el velo discursivo del Sumak Kawsay, traducido como buen vivir (Rodríguez Cruz, 2017, p. 76).

Educativo–cultural–económico

La intersección entre estos tres campos deriva en las instituciones de factibilidad que permiten la concreción de las relaciones de los tres campos con base en los principios emancipatorios que se señalaron en el nivel ético-normativo.

Así, las escuelas indígenas se piensan como lugar de encuentro de lo diverso, como una institución de mediación entre saberes, culturas y comunidades, un “espacio abierto a la comunidad y a la Naturaleza” (Rodríguez Cruz, 2017, p. 79). Los pueblos indígenas buscan un tipo de educación “biocultural”, como dice el doctor Julio Tumi [min. 96], esto es que la escuela debe mediar entre la cultura occidental y la sabiduría indígena que tiene una concepción de la naturaleza, no como recurso natural explotable con la que se puede hacer un “desarrollo sostenible”, sino como Madre Tierra con la que se puede dialogar, lo cual implica la afirmación de la diversidad a partir del respeto y el cuidado de todas las expresiones de la Madre Tierra.

En ese sentido, las propuestas pedagógicas y curriculares, según Lucia Alberta [min. 20] deben estar dirigidas a proyectos de sustentabilidad de las comunidades; a tener un calendario escolar particular; al desarrollo de procesos propios de





aprendizaje; a la valoración de las lenguas maternas; a ofertas de alimentación escolar coherentes con los patrones alimentarios de las comunidades; deben estar contruidos a partir de los proyectos de sociedad y escuela de las comunidades indígenas.

3.1.2. Esfera de legitimidad

La esfera de legitimidad hace referencia a la institucionalidad desde la cual las acciones coordinadas se valoran como legítimas o no, dentro de un marco normativo construido democráticamente. En consecuencia, se muestra aquí la manera como inciden los pueblos indígenas en el reconocimiento de la legitimidad de sus saberes desde la participación como actores políticos en la toma de decisiones y en la construcción de propuestas innovadoras y desafiantes.

Ciertamente se han dado avances importantes en términos legislativos para la educación indígena en todos los países analizados, promovida por los movimientos indígenas, pero también por otros actores que se han ido articulando en torno al discurso de la diversidad cultural y el reconocimiento y valoración de esta, como organizaciones internacionales (UNESCO, ONU, OIT, CARE³⁴, GTZ³⁵), organizaciones no gubernamentales como el ILB, en algunos casos la iglesia católica, el movimiento estudiantil, gobiernos de corte progresista, entre muchos otros e incluso a través de articulaciones intergubernamentales entre países como Perú, Chile, Ecuador, Bolivia, Argentina (Williamson,

34 Inicio - CARE Perú

35 Startseite (giz.de)



min. 70), lo cual ha fortalecido las iniciativas educativas de los pueblos y comunidades indígenas en algunos momentos, pero también las ha debilitado y desarticulado en otros.

Por ejemplo, en Chile la Ley Indígena crea la CONADI para promover la Educación Intercultural Bilingüe; en Colombia la Ley General de Educación, el decreto 1142 (MEN, 1978) y el 804 de 1995, promueven el uso de las lenguas indígenas y la formación de maestros bilingües; en Ecuador la Ley Orgánica de educación establece una serie de garantías de reconocimiento cultural en los currículos; en Brasil, la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1996, otorga legitimidad al reconocimiento y valoración de los saberes y el diálogo intercultural; y en Perú se emite en 1972 la Política Nacional de Educación Bilingüe como primera política que “respondía oficialmente a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país” (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 27).

Sin embargo, la legitimidad que da la ley no implica que esta se cumpla como lo señala Marta Rodríguez, pues desde que fue aprobada la Constitución en 2008 en Ecuador “no se ha visto ningún impulso de las lenguas indígenas ni dentro del sistema de educación intercultural bilingüe ni dentro del Sistema Nacional de Educación, sino un impulso del inglés” [min. 28:00], por lo que a pesar del reconocimiento de las diversidades étnicas, culturales y lingüísticas que se ha venido dando en la legislación de varios países latinoamericanos plantea una educación que respete y fortalezca la cultura indígena, ha derivado en algunos casos en nuevas formas de colonialidad del saber, “lamentablemente, la





incorporación de una terminología amable con la diversidad cultural en el discurso político pedagógico, ha resultado ser uno más de los mecanismos por los cuales se reproduce la colonialidad del saber” (Marta Rodríguez [min. 15:49]).

La legitimidad del movimiento indígena como actor político le ha permitido “exigir al Estado el cumplimiento de sus demandas y en tal sentido sus reivindicaciones han sido principalmente tres: la tierra, el territorio, y una educación intercultural y bilingüe” (Rodríguez, 25:30). En este sentido Williamson señala que en Chile la reforma educacional (1965) junto con la reforma agraria (1967), permitieron a los pueblos indígenas no solamente tener un acercamiento con el Estado y recuperar sus tierras, sino también crear conciencia de su situación y posibilidades.

La manera como se han logrado esos avances legislativos, responde a varios factores señalados tales como la consecución de la emancipación jurídica (*emancipatio*) que le permitió a los indígenas liberarse de ser tutelados por agentes externos³⁶ como ocurría en Brasil hasta 1988 cuando se promulga la nueva constitución con la que logran empezar a participar en la planeación y construcción de una Política de Educación Escolar Indígena; su gran capacidad de negociación caracterizada por la claridad de sus intereses políticos pero también por la incapacidad estatal para responder dialógicamente con igual claridad (García. Min. 46:40]; así como a diferentes manifestaciones de protesta

³⁶ En Brasil los pueblos indígenas antes de la constitución de 1988 tenían que ser tutelados por medio de la Fundação Nacional do Índio (FUNAI)



que han llevado según García a que muchas de las decisiones se hayan tomado como producto de situaciones coyunturales antes que a discusiones profundas.

A pesar de esos avances, se mantienen las críticas respecto a la legitimidad de las decisiones tomadas sin la participación suficiente de los pueblos indígenas, como señala Saúl Bermejo en relación con los debates de educación indígena, de tal manera que las políticas se estarían construyendo desde la estrategia de algunos individuos o grupos privilegiados que tienen la capacidad para establecer las normativas, pero desconociendo a una parte importante de la sociedad: la población objetivo.

En tal sentido, Saúl Bermejo espera que, en algún momento, aquellos que diseñan las políticas públicas tengan en cuenta los deseos, necesidades y realidades de las comunidades, en concordancia con Guillermo Williamson, quien considera que es necesario que en Chile se avance más en cuanto a la participación de los pueblos indígenas en las decisiones educacionales, por lo que puede considerarse como un avance el hecho de que para la nueva constitución de este país existan 17 escaños indígenas paritarios.

Algunas de las herramientas o mecanismos creados a partir de la participación política de los pueblos indígenas en la toma de decisiones por medio de constituciones, leyes, decretos y reformas, para asegurar y fortalecer la legitimidad de los pueblos y nacionalidades indígenas como interlocutores válidos en la construcción de políticas públicas de educación,





señalan las transformaciones curriculares, la participación de las comunidades, los espacios de discusión, la formación de maestros, y la creación de institucionalidades que las respalden y desarrollen, los cuales se clasifican como avances, no por haber satisfecho a cabalidad los deseos y necesidades que las sustentan, sino porque abren las posibilidades a transformaciones más profundas que trascienden el campo educativo y apelan a cambios en los sistemas económicos, ambientales y políticos.

3.1.3. Esfera de factibilidad

La esfera de factibilidad hace referencia a la institucionalidad que se pone al servicio de las políticas públicas como expresiones oficiales de las decisiones tomadas en procesos democráticos legitimados por la comunidad política.

Los avances legislativos en educación indígena en los diferentes países que reconocen la diversidad cultural y la necesidad de su recuperación y fortalecimiento, han conducido a la creación de instituciones, programas y proyectos que hagan efectivas las reivindicaciones que se promulgan. Sin embargo, esta institucionalidad de carácter emancipatorio decolonial ha devenido en nuevas formas de colonialismo o ha encontrado obstáculos para su cumplimiento por deficiencias en las políticas o por desarticulación interinstitucional, por lo que plantean nuevas iniciativas construidas comunitariamente y pensadas en relación con toda la población, pero desde una posición crítica de la interculturalidad.





Así, por ejemplo, la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) en Perú, promulgada en 1972, que “era la primera política que respondía oficialmente a la diversidad étnica, cultural y lingüística del país” (Bermejo-Paredes., 2020, p. 27), creó la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI) que luego pasó a ser la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), “sin ninguna atribución normativa y siempre dependiente de la alta dirección (...) para el 2007, los discursos sobre interculturalidad, la atención a la diversidad (...) quedaron, en términos generales, en simples enunciaciones” (p. 28).

De igual manera el Proyecto Curricular Regional de Puno, construido con participación gubernamental, ONG y sociedad civil, es considerado por Saúl Bermejo como una de las mejores propuestas que se han realizado en Puno, que sirvió como modelo para todo el país, y que buscaba la transformación social, fue entregado por la Dirección Regional de Educación de Puno (DRE-P) en mayo de 2007 al Gobierno Regional de Puno, pero “por la inadecuada implementación administrativa-pedagógica-presupuestal (...), para el 2013 ya había perdido vigencia, sentido y esencia, convirtiéndose en un programa dedicado a la folclorización de la cultura, lengua, sabiduría y conocimientos de los pueblos aimara y quechua” (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 38).

Según Bermejo Paredes, de todas las iniciativas que se cuentan como avances de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) en Perú, “ninguna queda en pie”, y termina afirmando: “la interculturalidad desde los programas de EIB en el Perú se





ha constituido en el modo más eficiente de legitimidad de la colonialidad del poder, el racismo” (p. 38). Por lo que allí el pueblo Aimara ha optado por la autosegregación como un mecanismo de protección frente a la colonialidad epistemológica ejercida en las escuelas y de afirmación cultural a partir de iniciativas de educación propia, se trata de “un proyecto ideológico-cultural basado en el respeto y los principios democráticos” (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 36).

En Ecuador, la constitución de 2008 y la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), emitida en 2011, en concordancia con los principios de una educación intercultural, establece que se debe garantizar el respeto a los ritmos de aprendizaje, a los aspectos sicosociales de los estudiantes, la capacidad creativa de los saberes ancestrales que traen los estudiantes, a la vez que se debe buscar la incorporación de saberes y lenguas de otras culturas al sistema educativo. Esto sería, entonces, una transformación curricular legitimada por las políticas públicas nacionales que hagan posible la descolonización del saber.

La investigadora Marta Rodríguez Cruz señala que uno de los mayores avances en este país fue la creación de un sistema único de educación intercultural bilingüe a través de la transversalización de la perspectiva intercultural, pero también la formación de maestros de educación intercultural bilingüe a cargo del Estado, por medio de cursos gratuitos de capacitación y actualización, esto implica que los docentes deben conocer y dominar las lenguas indígenas y, además, los currículos deben



integrar la interculturalidad y la plurinacionalidad. También se creó el Instituto Nacional de Evaluación Educativa para vele por la calidad del sistema educativo; desafortunadamente esta evaluación de la calidad se sustenta en estándares estipulados desde el gobierno, pero no resultan coherentes con la interculturalidad y la plurinacionalidad, lo cual equivale a una incoherencia entre principios, normas y prácticas educativas; ello generó el cierre de algunas escuelas y universidades indígenas que no lograron alcanzar las metas, pero adicionalmente, al tiempo que se cerraban universidades indígenas, se construyeron cuatro universidades “de cuño europeo” y dos de ellas dirigidas a la explotación de la matriz productiva.

Aunque la creación del sistema único de educación intercultural bilingüe se cuenta como un avance importante en Ecuador, la doctora Marta Rodríguez advierte que en la práctica este sistema no es realmente intercultural y que sería pertinente que los pueblos y nacionalidades indígenas tuvieran la oportunidad de desarrollar su propio sistema educativo con autonomía, que permita distinguirlo del sistema nacional, pero tendiendo puentes entre ambos. Según la investigadora, en concordancia con Luis Montaluisa, quien fuera el primer director de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), una de las condiciones de posibilidad para transitar hacia la descolonización epistémica y educativa es la recuperación sistemática de las epistemologías indígenas.





El movimiento indígena ecuatoriano creó en la década del 80 la DINEIB, una institución indígena autónoma que funcionaba de manera descentralizada, perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa en febrero de 2009 al volverse parte del Ministerio de Educación mediante el decreto 1585 que eliminaba la organización comunitaria de la educación intercultural bilingüe, por considerarse una amenaza a la unidad nacional, y porque el gobierno interpretó los libros de texto escolar (kukayos pedagógicos) como propaganda política, quedando como una subsecretaría de educación intercultural bilingüe adscrita al Ministerio de Educación Nacional. Esta pérdida de autonomía “supuso la pérdida del derecho a la libre determinación y a la autonomía para decidir sobre la propia educación (...) de los pueblos y nacionalidades indígenas” (Marta Rodríguez, min. 38:08).

Las escuelas del milenio en Ecuador fueron parte importante del proyecto educativo de la “revolución ciudadana”, sin embargo, a pesar de los recursos financieros invertidos en infraestructura y tecnología, se preserva la castellanización y la alienación, mientras que en las escuelas indígenas se puede apreciar un total abandono estatal en cuanto a las condiciones físicas de las instituciones que son básicas para el desarrollo de las actividades educativas, no hay energía eléctrica, ni conectividad a internet o de telefonía, en algunos casos ni siquiera hay agua, “yo no he visto una cosa igual, tenían tapadas las ventanas con papel porque no había cristal, allí por supuesto no hay ni agua ni luz...” (min. 86:50).





En Ecuador trabajan libros de texto orientados en teoría a los principios de interculturalidad y plurinacionalidad, sin embargo, los saberes que en ellos se trabajan se transmiten en lengua castellana, lo cual según Marta Rodríguez constituye en transmisión de la episteme eurocéntrica, pues, por ejemplo se estudia la historia del castellano pero no la historia de ninguna de las trece lenguas indígenas que existen en Ecuador, generando así una invisibilización de las epistemes indígenas y dándose un colonialismo lingüístico, lo cual se acentúa cuando el profesor o profesora no conoce la lengua de sus estudiantes como lo establece la constitución y la LOEI; los contenidos estructurados en asignaturas, hecho que es contradictorio con la visión integral y holística del saber de la cosmovisión indígena, pero además se estructuran en una concepción espacio-temporal lineal que no coincide con la concepción indígena que es cíclica; en el área de matemáticas la subalternización del saber matemático se presenta mediante el uso del “universo simbólico, social y cultural propios de los modos de vida blanco-mestizos y se transmite a través de herramientas de base eurocéntrica, como por ejemplo el diagrama de Grantt” y actividades como la recitación y la memorización de tablas de multiplicar y del abecedario, transcripciones del libro al cuaderno, lo que según Marta Rodríguez representa una forma de la colonialidad del saber.

Según la investigadora, para lograr la descolonización epistémica y educativa, en los libros de texto en los que se presentan elementos simbólicos de gran trascendencia como el himno nacional y la bandera, se deben incorporar los símbolos y





saberes propios de los pueblos y nacionalidades indígenas como la Whipala, las leyendas indígenas o los instrumentos tecnológicos como la Taptana, para establecer relaciones de horizontalidad que rompan con las jerarquías, de tal manera que los niños y niñas no indígenas también aprendan y valoren los saberes y símbolos de las otras nacionalidades en una relación intercultural.

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases (LDB) de 1996, otorga legitimidad al reconocimiento y valoración de los saberes y el diálogo intercultural. Según Lucia Alberta Andrade, la diversidad sociocultural ha implicado que en la Educación Escolar Indígena se haya trabajado en la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares que respondan a la esfera material en términos de sustentabilidad de las comunidades, calendarios escolares específicos, procesos propios de aprendizaje, lengua y alimentación; respecto a la esfera de legitimidad en relación con participación y consulta a las comunidades, sistemas de evaluación diferenciados y participación de ancianos en la escuela; y en la esfera de factibilidad apoyen la formación de profesores y la elaboración de materiales didácticos.

Si bien desde la promulgación de la LDB se habían estado ofertando cursos de formación de profesores en diferentes universidades como la Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), es en 2005 que el Ministério de Educação (MEC) crea el Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) y el curso de Licenciatura Intercultural de la UNEMAT empezó a recibir financiamiento



estatal, para estrechar el diálogo de las universidades con los pueblos indígenas (Andrade de Oliveira, 2016). A partir de la década de los 90, en el marco de la constitución nacional de 1988, se han creado programas como el Programa Construyendo una Educación Escolar Indígena, apoyados por la Secretaria Municipal de Educação (Semec), gracias a los cuales las escuelas indígenas crean los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP), orientados por la Semec y organizados por la comunidad indígena junto con profesores, directivos, universidades (Organização Flora Dias Cabalzar, 2012), los cuales deben estar articulados al buen vivir, la interculturalidad, el bilingüismo y multilingüismo, la valoración de la diversidad, el diálogo de saberes, la organización comunitaria y territorial, la construcción de forma colectiva y la autonomía.

A pesar de que en Brasil existe una legislación “muy buena” en Educación Escolar Indígena, Según Lucia Alberta Andrade, aún persisten muchos problemas de implementación de esas políticas: Aunque muchas escuelas indígenas, especialmente en el Estado de Amazonas, han logrado desarrollar sus proyectos pedagógicos, aún existen muchas dificultades para implementarlos en otras dado que los consejos de educación ponen muchas restricciones a las escuelas como el cumplimiento de requisitos técnicos y de infraestructura que las comunidades indígenas difícilmente pueden cumplir como biblioteca, aulas de ciencias, entre otras, por lo que las secretarías de educación terminan por no aceptar esos proyectos pedagógicos; como solución, se está trabajando en la formación de los técnicos de las Secretarías de Educación para





que conozcan las realidades de las escuelas indígenas, y entiendan que se deben respetar los proyectos pedagógicos atendiendo a la legislación y la realidad de las escuelas.

Adicionalmente, en muchos casos no se acepta que las lenguas indígenas sean trabajadas en las escuelas; la formación de profesores dura más del doble de lo que debería ser; problemas de gestión de las secretarías y el ministerio que no consigue coordinar la política; el Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, no está funcionando hace tres años aunque los territorios existen; el Plan Nacional de Educación plantea las metas que deben ser cumplidas, pero de esas son muy pocas las que se han cumplido; las universidades que ofrecen formación de profesores en nivel inicial, medio y de posgrado vienen disminuyendo la oferta educativa, como consecuencia de la mala gestión de muchos Estados que no consiguen ofertar esa formación, y la producción de materiales didácticos no tiene financiamiento adecuado.

En ese orden de ideas, los avances legislativos en Brasil no son suficientes para atender las demandas de la Educación Escolar Indígena, aún hacen falta mecanismos que aseguren que estas se cumplan y castiguen a quienes no las cumplen ni las hacen cumplir, como por ejemplo la liberación de recursos específicos para la educación indígena y el aseguramiento de que lleguen a donde deben llegar. Pero, además se identificó, en la primera y segunda Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, como primera necesidad la valorización y formación de los profesores indígenas.



En Chile, la Ley Indígena 17.729 de 1972 crea el Instituto de Desarrollo Indígena y luego en 1993 la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que promueve el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y un programa de becas indígenas, e incentiva el uso de las lenguas originarias, pero además con esta ley también se saca de las lógicas del mercado capitalista miles de hectáreas pertenecientes a los pueblos indígena y que ya no pueden ser vendidas.

La EIB en Chile está articulada con otros ministerios, además del educativo MINEDUC, como el de Agricultura, el de las Culturas, Arte y Patrimonio, y el Ministerio de Desarrollo Social y Familia en la que está la CONADI. En 1995 tras la exigencia al gobierno, por un grupo de consejeros indígenas de la Corporación, del cumplimiento de la Ley Indígena, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En 1996 gracias a un convenio entre CONADI y el MINEDUC, adquiere autonomía financiera y de gestión con glosa presupuestaria propia.

La EIB, cuenta en el Ministerio de Educación Nacional con una Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) que se creó en la primera década del siglo 21 (primer mandato de Michelle Bachelet) en un intento por impulsar la interculturalidad en las diferentes unidades del Ministerio de Educación con el objetivo de “que los distintos programas del Ministerio Educación contengan una dimensión intercultural”, y un programa de Educación Intercultural Bilingüe que se encarga de la instalación y desarrollo de los programas referidos a pueblos indígenas con secretarías



regionales ministeriales de educación, las cuales a pesar de verse muy restringidas en la toma de decisiones, cuentan con un sistema de supervisión que a juicio de Williamson resulta muy relevante, puesto que está vinculado a las comunidades educativas, a las regiones, y es un factor importante de comunicación entre el Estado y los establecimientos educacionales, a pesar de la falta de apoyo del aparato estatal desde el Ministerio hacia el equipo de supervisores, hecho que limita fuertemente lo que estas entidades pueden avanzar.

Desde el año 2000 hasta el 2009, el PEIB se vincula al programa de política indígena ORÍGENES, a través de un convenio establecido entre el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo. El PEIB-MINEDUC tiene como fin: Contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo (Williamson Castro et al., 2015).

Se cuentan como avances del PEIB: i. el mejoramiento de la autoestima de los niños y niñas participantes; ii. la promoción de la interculturalidad y el reconocimiento de la diversidad cultural en las instituciones escolares participantes; iii. La instauración de la figura del educador tradicional en las escuelas; y iv. la producción de textos curriculares y materiales pedagógicos en materia de interculturalidad (Williamson Castro et al., 2015).

Como críticas se señala que “según las evaluaciones analizadas, este programa [PEIB- MINEDUC] presenta falencias a nivel de





arquitectura, objetivos, presupuesto, cobertura e impactos entre la población beneficiaria” (Williamson Castro et al., 2015, p. 172).

En particular, está dirigido a comunidades rurales, no favorece las lógicas de enseñanza tradicionales ni contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza, los profesores no cuentan con la formación adecuada y distintas áreas gubernamentales presentan resistencia y actitudes discriminatorias, entre otras críticas. Adicionalmente, los establecimientos educativos en Chile son financiados por el Estado según la cantidad de estudiantes que asisten, lo cual los pone en una relación de mercado en la que se considera de mejor calidad al colegio que tenga más estudiantes, generando así la desigualdad en el sistema, aunque se espera que esta situación se modifique con la nueva Constitución.

El doctor Guillermo Williamson considera que es necesario pensar una educación propia, es decir con mayor capacidad de autogestión, lo cual requiere de otra institucionalidad, se necesita un consejo de interculturalidad que permita además la integración de los migrantes en las instituciones del Estado como el Ministerio de Educación; también se requieren programas de formación profesional para los profesores indígenas que tienen bajos niveles de escolaridad, pero que sí poseen un saber cultural importante; diversificar las políticas públicas y programas educacionales dirigidas pueblos indígenas de acuerdo con su realidad contextual, y tener un currículum común que permita la comunicación, pero al mismo tiempo es importante fortalecerse la identidad de cada uno, lo cual requiere, además de la buena voluntad, cuestiones técnicas como la formación adecuada y suficiente.





En Colombia, la política estatal de educación indígena está contenida en la Ley 115 (Ley General de Educación) de 1994 y se llama Etnoeducación. Si bien es cierto que se han hecho importantes avances desde entonces, como la formulación de un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) propuesto por los pueblos indígenas mediante la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) creada en 2007, que actualmente se reconocen las iniciativas de educación propia de las escuelas indígenas en el marco del SEIP, la ley orgánica que sigue rigiendo oficialmente es la Etnoeducación.

William García señala que desde la década del 80 la etnoeducación empezó a mostrar avances de tipo curricular debido a la participación de la academia y su compromiso con los procesos sociales, y al diálogo con las experiencias que ya venían desarrollando desde las organizaciones indígenas, sus aportaciones en este proceso tienen que ver con “la participación de las comunidades en la escuela, la inmersión bilingüe, la evaluación comunitaria, el papel de los padres, el cabildo escolar, la investigación pedagógica y los procesos editoriales de base” (García, min. 63), que llegaron a incidir en la política educativa nacional como lo es el caso de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) que hoy forman parte de la política pública de educación para todo el país ³⁷.

³⁷ Ver (Decreto 1860, 1994).



En Colombia se reconocen diferentes modelos educativos como la etnoeducación para indígenas, etnoeducación para afrodescendientes, escuela nueva para campesinos y, además, se reconocen las propuestas de educación propia en el marco del SEIP, en términos administrativos y financieros, lo cual según William García “refuerza el modelo de segregación subjetiva y cultural de los sujetos” (min. 72:10). Para el investigador, la enorme diversidad constitutiva de los colombianos cuestiona la restricción de este concepto a lo étnico, por lo que considera que la diversidad y la interculturalidad son conceptos que deben repensarse en las políticas de educación en Colombia, puesto que está “diseñada desde la concepción y plataforma del etnodesarrollo y la interculturalidad, la etnoeducación ha promovido un modelo de segregación grupal en el ámbito político, institucional, administrativo, financiero y curricular” (min. 16).

A pesar de las dificultades de la política, como el hecho de que “el modelo de etnoeducación adoptado por el gobierno a mediados de los ochenta fue un dispositivo político estratégico usado para limitar las propuestas educativas propias indígenas debido a su naturaleza ideológica de resistencia comunitaria” (Calvo Población et al., 2013, p. 347); a su vez, William García considera que la Etnoeducación podría funcionar como punto de partida para una política de educación basada en la diversidad cultural ampliada más allá de lo étnico y dirigida a toda la población.





3.2. Nivel de la praxis política

Se ha mostrado que aunque pueda existir un cierto discurso descolonizador en la legislación, la realidad práctica es diferente e incluso opuesta, ya que la interculturalidad, como concepto usado y manipulado desde el gobierno ha devenido en la profundización de las relaciones de dominación y de discriminación; la interculturalidad ha quedado reducida a la inclusión de lenguas y saberes, pero manteniendo la jerarquización de estos, dando como resultado la castellanización de la educación, el desplazamiento y debilitamiento de las lenguas indígenas y el fortalecimiento de la cultura eurocéntrica, moderna y racista.

La lucha de los pueblos indígenas, de esta forma, se ve enfrentada a un sistema capaz de generar nuevas formas de colonialismo, ya no desde el enfrentamiento directo, sino desde la subsunción de la diferencia, de la transformación de las causas y los conceptos propios de los pueblos para ser adaptados y usados en la perpetuación de las relaciones de dominación.

3.2.1. Avances

Los avances en políticas de educación indígena expresadas en constituciones, leyes, decretos, programas y proyectos, han sido el resultado de relaciones de poder entre distintos actores políticos, donde los movimientos indígenas han logrado fortalecerse en términos de capacidades de organización, gestión, diálogo, formación de cuadros y producción de conocimientos; así



como el desarrollo de liderazgos en la academia, en los partidos políticos y en las organizaciones sociales, presentando siempre la bandera del derecho a la autodeterminación (Williamson).

El propósito que se busca en las políticas públicas de educación, a través de diferentes estrategias, es el fortalecimiento comunitario y cultural, así como mayor autonomía política, y la recuperación territorial, y en tal sentido el trabajo creativo de los movimientos indígenas ha realizado aportes en participación de las comunidades, de los padres de familia, el cabildo escolar, el bilingüismo, la investigación pedagógica y los procesos editoriales de base, por lo que se ha considerado que la Educación Propia es la propuesta más adecuada para volver a una vida centrada en la comunidad y la cultura (Calvo Población et al., 2013).

Como estrategias empleadas por los movimientos indígenas en su negociación con los gobiernos se señalan:

- El uso de la cultura como plataforma de denuncia y reivindicación mediante la cual logran auto incluirse en el Estado (Marta Rodríguez)
- Participación de líderes indígenas en los diferentes órganos del gobierno, como ha sido el caso de los investigadores y conferencistas de esta Cátedra: Saúl Bermejo en Perú y Lucia Alberta Andrade en Brasil, y actualmente los 17 escaños indígenas en creación de la nueva Constitución de Chile.





- El apoyo en organizaciones internacionales y experiencias comunitarias para la negociación con los gobiernos (William García).
- La formación de profesores indígenas en interculturalidad, así como de las personas encargadas de la educación indígena en las instituciones del Estado (Lucia Alberta Andrade).
- Creación de escuelas y universidades autofinanciadas y autogestionadas por las mismas comunidades indígenas, en algunos casos incluso de manera clandestina (Saúl Bermejo, William García).
- Procesos de autogobierno en las comunidades como la selección y legitimación, por mandato comunitario, de profesores conocedores de su tradición y comprometidos con la lucha por el fortalecimiento cultural y la transformación de las condiciones sociales de los pueblos indígenas (William García).
- Atraer a los estudiantes hacia las escuelas indígenas para poder exigir al gobierno a contratar profesores allí (William García).
- Manifestaciones de protesta como la toma de carreteras (William García).





3.2.2. *Críticas*

La legislación construida no ha sido suficiente para satisfacer las demandas de los pueblos, puede verse cierta indiferencia e incluso oposición desde los gobiernos, estrategias de desfinanciamiento, falta de seguimiento y asesoría de los programas, falta de voluntad política, una visión moderna de la educación y la escuela que se contrapone a las propuestas de los pueblos, manipulación de las demandas indígenas en favor de políticas neoliberales y neocolonialistas y una concepción de la calidad restringida a aspectos financieros, materiales, de cobertura y de resultados en las pruebas estandarizadas.

A continuación, se señalan las interpretaciones críticas que se realizan respecto de las políticas educativas por su condición colonizadora, en las que se enuncian problemas de alienación, racismo y exclusión, se cuestionan las promesas de la educación escolarizada, y se denuncian los discursos contradictorios y las prácticas políticas de desintegración.

Alienación

La educación escolarizada históricamente ha sido alienante para los indígenas quienes han sido tratados como objetos “casi humanos” (Bermejo) y se ha procurado que dejen de hablar sus lenguas, que se asimilen a la cultura occidental y no practiquen más la suya (Lucia Alberta Andrade), razón por la cual muchos indígenas siguen viendo la educación intercultural como ajena





a ellos, como algo impuesto y como una educación de menor categoría (Bermejo).

Por otro lado, las escuelas del Estado han permanecido aisladas de las comunidades (Marta Rodríguez), como una “burbuja o como una caparazón de tortuga” (Bermejo, min. 46:30), de tal manera que ir a la escuela representa separarse de la comunidad.

En cuanto al racismo lingüístico señalado por Marta Rodríguez, este genera problemas de alienación expresados en la pérdida del sentido de aprender la lengua propia, lo cual ocurre tanto en estudiantes, como en profesores y en padres de familia, quienes guiados por la posibilidad de un futuro económicamente más favorable y el miedo a ser discriminados prefieren aprender una lengua extranjera como el inglés.

Exclusión y racismo lingüístico

En Brasil se ha interpretado que las escuelas indígenas bajan el nivel del índice de educación básica IDEBI, motivo por el cual estas fueron excluidas de la evaluación. Esto se podría interpretar como una situación en la que el gobierno se está centrando en la consecución de resultados cuantitativos de la calidad sin importar la realidad de la diversidad cultural y educativa del país.

En Ecuador, los docentes denuncian la exclusión de los saberes indígenas en los libros de texto y cuestionan la utilidad de los saberes blanco-mestizos que allí aparecen. También se



señala una forma de exclusión a los pueblos y nacionalidades indígenas de Ecuador a través del desfinanciamiento de las escuelas indígenas, en palabras de la doctora Marta Rodríguez “... cuando vemos la cantidad de presupuesto que dedica el gobierno a la educación indígena, que es ridícula ¿no? esto ya es un síntoma de la importancia que le da” (min. 92:15).

En Perú, según los Aimara, las prácticas racistas han borrado implícitamente la noción de interculturalidad y los ha dejado por fuera de las decisiones respecto a la EIB; “por tanto la EIB no les pertenece, es una educación impuesta” (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 38).

Falsas promesas

Después de más de 40 años de Educación Bilingüe en Perú, pero también de varias décadas en las políticas de educación indígena de los diferentes países, no se ha logrado preservar y fortalecer las lenguas indígenas; por el contrario, se ha generado un desplazamiento de estas lenguas y se han formado sujetos que prefieren el castellano, lo cual Saúl Bermejo interpreta como una forma de colonialidad del poder, llevando a los pueblos a construir diferentes propuestas alteras como la autosegregación en Perú y el SEIP en Colombia.





Discursos contradictorios

Marta Rodríguez señala una incoherencia entre la teoría y la práctica política bajo el principio de interculturalidad y el propósito de la descolonización de la política educativa en Ecuador, al menos durante “la revolución ciudadana”, tanto en el sistema educativo nacional como en el sistema de educación intercultural bilingüe, las lenguas indígenas no se han fortalecido ni los docentes han sido formados adecuadamente, además de las contradicciones institucionales como el cierre de universidades indígenas entre otros aspectos de orden administrativo y financiero. Para lograr la coherencia esperada entre los principios que guían la política y las praxis educativa y política, la investigadora considera que resulta fundamental la conciencia y voluntad política de la población no indígena que es desde la cual se ejerce el racismo, la discriminación, la dominación, y el neocolonialismo (CATEDRA EJE1: 2:46).

Según Marta Rodríguez, en los libros de texto ecuatorianos se plantea el ejercicio de reconocimiento y honra de los símbolos patrios, sin embargo, estos símbolos y protocolos no dialogan con los símbolos propios de las nacionalidades indígenas, por lo que mediante estas actividades se da un distanciamiento institucional de los principios de interculturalidad y plurinacionalidad en los que se sustenta la Constitución de 2008, lo cual estaría señalando un discurso contradictorio entre el reconocimiento de la interculturalidad y plurinacionalidad, y una concepción colonialista de la interculturalidad; hecho que concuerda con



Saúl Bermejo, quien afirma que “la interculturalidad desde los programas EIB en el Perú se ha constituido en el modo más eficiente de legitimidad de la colonialidad del poder, el racismo” (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 38).

También denuncia Saúl Bermejo una contradicción entre el principio de igualdad y el racismo, pues en procesos electorales en los que debería haber igualdad, se presentan casos de exclusión basados en el racismo y el pensamiento colonial, por lo que uno de los objetivos de la educación debe ser el de desarrollar procesos de fortalecimiento de una democracia real.

Pero también existen discursos contradictorios dentro de las mismas propuestas indígenas, en tanto buscan la descolonización, pero no se salen de las estructuras de la escuela, se trata según Guillermo Williamson de una concepción hegemónica de la pedagogía en la que las experiencias indisciplinarias o trasgresoras del orden institucional establecido, que son justamente las más innovadoras, son miradas con desconfianza incluso por las mismas comunidades indígenas.

Prácticas políticas de desintegración

Acciones en otros campos, como el económico, introdujeron efectos negativos en las transformaciones identitarias. En Chile, la división de la tierra bajo el derecho de propiedad con la idea de obtener beneficios del Estado, específicamente de tipo empresarial, instalaron la idea de la individualidad y, con





ello, se generaron transformaciones de tipo identitario, en las nociones de producción, de cooperación, de lo compartido, en las formas de organización, en la articulación con los territorios; por tanto, de las relaciones sociales. Si bien no se trata de una acción directa en el sistema educativo, hay que tener en cuenta, como se ha mencionado a lo largo de este documento, que la lucha por la tierra y la educación han formado parte del mismo proceso reivindicativo de derechos comunitarios.

Otra práctica política estatal que termina desintegrando la fuerza reivindicativa de las propuestas de los movimientos indígenas es la institucionalización de las propuestas, que las deja sin la fuerza impulsora, las debilita. Esto ha ocurrido en Chile, como lo señalan Williamson et al. (2015), pero también en los demás países como ya se ha reseñado en la sección referente a la esfera de factibilidad.

Porsu parte Saúl Bermejo interpreta las pruebas estandarizadas como una forma de neocolonialismo en la que se hace ver al indígena como incapaz y privilegia a los hombres y mujeres blancas como los poseedores del conocimiento y la razón. En Brasil también se hace ver a los indígenas como menos capaces, pero además son excluidos de las pruebas para evitar un bajo nivel del índice de educación básica IDEB³⁸. Crítica hecha a los procesos de subjetivación generados por las instituciones oficiales de evaluación que, como tales están legitimadas constitucionalmente por medio de leyes,

38 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) — Inep (www.gov.br)



normas y decretos, y responden a unos principios ético-normativos desde los que se construye la concepción de educación así como la concepción del Otro.

Marta Rodríguez señala que el gobierno ecuatoriano en el periodo presidencial de Rafael Correa creó estrategias de fragmentación en el interior del movimiento indígena a través de la creación de instituciones como la “alianza indígena por la revolución ciudadana” con la que muchos indígenas se separaron de la CONAIE; en eso se utilizó estratégicamente la terminología indígena pero vaciada de su significado verdadero y manipulado para presentar acciones neoliberales como si fueran descolonizantes, y para desarticular las luchas indígenas.

En el gobierno del correísmo se emprendió una acción estratégica de lucha contra el movimiento indígena, en el que estableciendo diferencias marcadas entre las escuelas indígenas y las escuelas del milenio en términos de condiciones básicas como la alimentación escolar, terminaron poniendo a las familias en una situación fronteriza de decisión entre apoyar la escuela indígena que está en abandono estatal o buscar condiciones mínimas y básicas en otras escuelas. Luego, en lugar de una mala interpretación de la interculturalidad, por parte del Estado, lo que se da es un uso corrupto del poder en tanto que se postula sobre la descolonización, pero ejerce estrategias de dominación. Esta acción estratégica de la política educativa de la “Revolución Ciudadana” estaría yendo en contra de los principios de interculturalidad y plurinacional consagrados en





el artículo 1 de la Constitución de 2008. También Saúl Bermejo habla del uso de la interculturalidad como forma de mantener la dominación y la discriminación.

3.2.3.Posibilidades

En Perú, el pueblo Aimara se propone la autosegregación como estrategia y racionalidad para redefinir la EIB, la educación en general y la subsistencia de la nación aimara (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 20), con esta estrategia se busca evitar la pérdida lingüística y cultural.

La autosegregación indígena aimara no consiste en el aislamiento del mundo o en pretender una separación territorial del país. Es comprendida como la construcción de un nuevo contrato social, de nuevas relaciones sociales basadas en el respeto y el crecimiento de la identidad (diferencia) como pueblo indígena aimara, para abrir espacios democráticos, participativos y consensuados, y poder participar plenamente en la vida social y política del país (Bermejo-Paredes et al., 2020, p. 35).

En esta misma línea, criticada por William García por no dar cuenta de toda la diversidad del país y porque a su modo de ver esto genera conflictos intergrupales, los pueblos indígenas han venido discutiendo y experimentando el Sistema Educativo Indígena Propio, como alternativa al programa de gobierno oficial (Etnoeducación) por considerarse que no atiende las demandas de los pueblos indígenas, en el que se plantea una clara distinción



con el sistema educativo nacional en términos de propósitos, de concepción de sociedad, de persona, de conocimiento, pero que al mismo tiempo se plantea abierta al diálogo de saberes con la cultura occidental.

(...) varias organizaciones indígenas han desarrollado equipos de educación, investigación y administración en estos temas y gestionan su propia universidad indígena y asuntos educativos a tal punto que hoy día el gobierno colombiano contrata con algunas organizaciones indígenas las responsabilidades de la canasta educativa en los territorios étnicos y de frontera. (Calvo Población y García Bravo, 2013, p. 346).

En Ecuador, la conciencia en los profesores de las estrategias neocoloniales provenientes desde el Estado al usar las consignas, conceptos y principios indígenas, ha llevado a los docentes a ejercer prácticas subversivas³⁹ como los currículos ocultos, proponiendo y desarrollando prácticas complementarias más pertinentes con la realidad sociocultural de los estudiantes, por ejemplo, como estrategia de resistencia frente a la exclusión de los saberes indígenas en los libros de texto, los maestros incorporaban, mitos, leyendas, cuentos ancestrales, mediante los cuales se enseña la relación del ser humano con la naturaleza, mientras que respecto al saber matemático se lo vincula en

³⁹ Estas prácticas de insubordinación creativa se han venido trabajando en Etnomatemática como puede verse en los trabajos de Silva D'Ambrosio y Espasandin Lopez, 2015 (2015) y en Blanco-Álvarez et al. (2017).



relación directa con las actividades culturales como la siembra y cosecha, de manera que todo el conocimiento que circula en las clases dialoga con el “mundo de vida de los estudiantes”, esto como parte de un proceso de concienciación de los maestros en el que van tomando acción para defender la reivindicación de sus lenguas y epistemologías.

Anahí Huencho plantea la tensión curricular que existe entre las propuestas de educación indígena y los requerimientos de la educación general y se pregunta ¿cómo es posible construir el diálogo entre dos concepciones distintas de la educación matemática mediadas por una institucionalidad que se cierra o por lo menos deja muy poco espacio a las propuestas indígenas?, a lo cual responde el doctor Williamson que lo primero es que los docentes en formación vayan tomando conciencia de esta dificultad o imposibilidad del diálogo y de los escenarios que se empiezan a abrir, que “van generando una condición subjetiva para los momentos en que haya una posibilidad de una transformación, esas personas asuman un proceso transformador” [min. 109], lo cual implica pensar en el futuro como aquello que se va construyendo en el ahora y no como algo lejano que está por venir y que posiblemente no llegue, en concordancia con los planteamientos de Saúl Bermejo.



4. Conclusiones

En este capítulo de libro nos propusimos responder a la pregunta ¿Cómo vienen siendo transformadas las políticas educativas por los pueblos indígenas en Latinoamérica?, mostrando los avances, críticas y posibilidades en Perú, Ecuador, Brasil, Chile y Colombia.

Para responder a esta pregunta utilizamos la estructura propuesta por Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2022b) la cual nos permitió analizar los procesos de política en tres niveles diferentes, en los cinco países seleccionados, a partir de las conferencias realizadas durante el primer eje de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática, y los documentos que se utilizaron como sustento de esta.

Una de las cuestiones que está sobre la mesa es cómo conseguir la comprensión de la diferencia y de la construcción de lo nuevo, en sistemas educativos montados en la homogeneización, cuyo principal criterio de valoración es la eficacia y la eficiencia respecto a las demandas del mercado. La legislación y las subjetividades como elementos claves para conseguir coherencia entre la formulación y la implementación de las políticas, requieren de esfuerzos colectivos y democráticos, así como de principios éticos que guíen la acción política en la que participan diferentes actores, pero también otros sectores





diferentes al educativo que también influyen en este.

En el nivel de los principios ético-normativos:

Se han identificado tres principios en los que se soportan las propuestas de política educativa indígena:

- **Diversidad:** la diversidad se ha instalado como principio constitucional en el que se reconoce que los diferentes países son ampliamente diversos y en tal sentido las políticas públicas deben involucrar a otros actores en su construcción e implementación en procesos democráticos con igualdad de oportunidades de participación.
- **Buen Vivir:** Este principio tomado desde las filosofías indígenas, es crítico en tanto que cuestiona la concepción de educación, las lógicas bajo las que opera y los propósitos que con ella se buscan, e incluso plantea la ampliación del horizonte de sentido de la educación más allá del antropocentrismo vinculando a la Madre Tierra como centro de la experiencia educativa, de la producción de conocimientos y de relaciones intersubjetivas e interculturales.
- **Interculturalidad:** Este principio plantea la búsqueda de la complementariedad entre saberes y culturas, se plantea como condición para superar la modernidad y sus problemas de discriminación y exclusión. Si bien es cierto que ha sido empleado para ocultar nuevas formas de colonialismo, resulta indispensable para pensar en las políticas de



educación indígena verdaderamente descolonizadoras.

Mientras el Buen Vivir cuestiona al sistema educativo en su concepción temporal y de la Naturaleza, el fortalecimiento identitario se presenta como mecanismo de concienciación de las situaciones de injusticia y de la posibilidad de transformarlas.

El reconocimiento de la diversidad no asegura la interculturalidad, de hecho, puede devenir en formas de discriminación y racismo. La interculturalidad debe ser crítica y, por tanto, supone que el dominador tome conciencia también de su posición y juntos trabajen por cambiarla.

William García señala que la interculturalidad en las políticas educativas en Colombia, para tratar la diversidad ha generado segregación en un intento de hacer una clara distinción entre lo propio y lo ajeno. Al respecto, Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2022a) han señalado que esta distinción no debe entenderse como una clara y definida separación, sino en perspectiva decolonial, como un posicionamiento político que entiende que las culturas no son esencias puras sino el producto de procesos históricos de cruzamientos, adaptaciones, hibridaciones, que sin embargo requieren hacer visible la frontera colonial que los ha excluido e invisibilizado. En palabras de Dussel:

“(...) debe reconocerse que siendo la Identidad cultural de una comunidad política una realidad procesual y plural, con contradicciones internas, pluralidad de inspiraciones y con diacronías diferentes (...) de todas maneras es fundamental



para dicha comunidad poseer una cierta unidad consensual, en especial cuando es atacada desde el exterior por culturas que se pretenden superiores, universales o de mayor <<modernidad>>.” (2009, p. 237).

La interculturalidad como principio que debe ser pensado desde la complementariedad de saberes y culturas, y dirigido a la totalidad de la población como posibilidad para la descolonización de las políticas de educación indígena en los países analizados.

Respecto al nivel institucional:

En la esfera material se identificaron tres campos como aquellos que resaltan o cobran importancia en las tensiones de las políticas de educación indígena: el educativo, el cultural y el económico. En sus intersecciones aparecen como contenidos de las políticas: las lenguas, los saberes y el diálogo entre estos; una pretensión de transformar la matriz productiva, y una reconceptualización de la naturaleza, por lo que las escuelas indígenas y sus propuestas curriculares requieren pensarse en relación, al menos, con estos elementos.

En la esfera de legitimidad, se señala el reconocimiento de la diversidad cultural en todos los países por medio de leyes, lo cual se ha dado por el posicionamiento político que han conseguido los movimientos indígenas, y se cuestiona la cooptación de conceptos indígenas para presentar como legítimas acciones que van en contra de los intereses de los pueblos indígenas y de los



misimos principios constitucionales.

En esta esfera se identifican la participación de diversos actores como los académicos, organizaciones internacionales, ONG, los bancos, la iglesia, movimientos estudiantiles, y por supuesto los pueblos indígenas a través de sus organizaciones, las cuales han logrado un posicionamiento como actores políticos capaces de hacer exigencias al gobierno. Además de haber conseguido su emancipación jurídica, han demostrado gran capacidad de negociación con propuestas claras, con iniciativas y experiencias innovadoras. Aun así, persisten las denuncias de la ilegitimidad de las decisiones al no ser consultada, ni tenida en cuenta en su construcción, la población objetivo, y porque la interculturalidad se ha tornado en instrumento de neocolonialismo disfrazado de legitimidad. Razón por la cual el fortalecimiento político de las organizaciones y su participación activa en la toma de decisiones se constituye en condición de posibilidad para seguir avanzando en las políticas de educación indígena.

En la esfera de factibilidad, los avances legislativos en educación indígena en los diferentes países que reconocen la diversidad cultural y la necesidad de su recuperación y fortalecimiento, han conducido a la creación de instituciones, programas y proyectos que hagan efectivas las reivindicaciones que se promulgan. Sin embargo, esta institucionalidad de carácter emancipatorio decolonial ha devenido en nuevas formas de colonialismo o ha encontrado obstáculos para su cumplimiento por deficiencias en las políticas o por desarticulación interinstitucional, por lo que se plantean nuevas iniciativas construidas comunitariamente y pensadas en relación a toda la



población, pero desde una posición crítica de la interculturalidad.

Se han hecho importantes esfuerzos en los diferentes países por transversalizar la interculturalidad por medio de proyectos curriculares, de tal manera que no esté dirigida únicamente a la población indígena sino también al conjunto total de la sociedad para enfrentar el racismo y la discriminación.

A pesar de los importantes avances en formación de profesores, principalmente en Brasil, este sigue siendo considerado uno de los factores claves para la descolonización epistémica, sobre todo, si se considera la interculturalidad como un principio transversal de toda la política educativa.

La institucionalidad que se ha creado para el soporte y desarrollo de la educación indígena, en muchos casos ha sido burocratizada y debilitada por los gobiernos de turno. Se critica los criterios de evaluación que se siguen utilizando para medir la calidad de la educación sin tener en cuenta las particularidades de la educación indígena, ni los efectos de los resultados de tales evaluaciones en la sustentabilidad de las escuelas indígenas.

Se postula la necesidad de sistemas educativos propios con autonomía, lo cual requiere de otra institucionalidad; también se requieren programas de formación profesional para los profesores indígenas que tienen bajos niveles de escolaridad, pero que poseen un saber cultural importante; diversificar las políticas públicas y programas educacionales dirigidas pueblos indígenas de acuerdo con su realidad contextual, y tener un



currículum que soporte la distinción cultural, al tiempo que permita la complementariedad con los otros saberes y culturas, lo cual requiere, además de la buena voluntad, cuestiones técnicas como la formación adecuada y suficiente.

Respecto al nivel de la praxis:

Como avances en relación con el nivel intersubjetivo de la política, se señalan algunas estrategias utilizadas por los movimientos indígenas como el uso de la cultura como plataforma de denuncia y reivindicación; la participación de líderes indígenas en los diferentes órganos del gobierno; el apoyo en organizaciones internacionales y experiencias comunitarias para la negociación con los gobiernos; la formación de profesores indígenas en interculturalidad así como de las personas encargadas de la educación indígena en las instituciones del Estado; la creación de escuelas y universidades autofinanciadas y autogestionadas por las mismas comunidades indígenas; los procesos de autogobierno en las comunidades; la coacción con el gobierno para fortalecer las escuelas indígenas; y las manifestaciones de protesta.

Como críticas se señala que la legislación construida no ha sido suficiente para satisfacer las demandas de los pueblos, puede verse cierta indiferencia e incluso oposición desde los gobiernos, estrategias de desfinanciamiento, falta de seguimiento y asesoría de los programas, falta de voluntad política, una visión moderna de la educación y la escuela que se contrapone a las propuestas de los pueblos, manipulación



de las demandas indígenas en favor de políticas neoliberales y neocolonialistas y una concepción de la calidad restringida a aspectos financieros, materiales, de cobertura y de resultados en las pruebas estandarizadas. Estas críticas fueron categorizadas en procesos de alienación; exclusión y racismo lingüístico; falsas promesas; discursos contradictorios y prácticas políticas de desintegración.

Como posibilidades surgen la autosegregación desde una lógica de distinción/complementariedad, la investigación, desarrollo y autogestión de sistemas educativos propios como el SEIP, la concienciación de profesores, estudiantes y padres de familia acerca de la producción de las condiciones de injusticia desde la escuela; las prácticas subversivas como los currículos ocultos; los escenarios que se empiezan a abrir como espacios de construcción presente para una situación de equidad educativa en el futuro.

REFERENCIAS

- Andrade de Oliveira, L. A. (2012). Novas práticas na educação escolar indígena do rio negro. En F. Dias Cabalzar. *Educação Escolar Indígena do Rio Negro, 1998-2011* (pp. 26–49). Instituto Socioambiental (ISA) / FOIRN.
- Andrade de Oliveira, L. A. (2016). A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). *Cadernos Do GEA*, 10, 9–13.
- Bermejo-Paredes, S., y Maquera-Maquera, Y. A. (2019). Interpretación de la escuela rural andina en comunidades aimaras de Puno-Perú. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>
- Bermejo-Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., y Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(34), 19–43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Bermejo-Paredes, S., y Maquera, Y. A. (2016). Aimaras de Puno y la actitud Minera: ¿para llegar a la vida hay que pasar por la muerte? *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 18(1), 69–76. <https://doi.org/10.18271/ria.2016.180>
- Calvo Población, G. F., y García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de La Educación*, 32(0), 343–360.
- D'Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history and pedagogy of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44–48.
- D'Ambrosio, U. (2007). Conocimiento y valores humanos. *Visión Docente Con-Ciencia*, 35, 6–18.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad* (2da ed.). Ediciones Díaz de Santos.

- D'Ambrosio, U. (2020). Sobre las propuestas curriculares STEM y STEAM y el Programa de Etnomatemática. *Revista Paradigma*, 41, 151–167. <https://eds-p-ebshost-com.ez.unisabana.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=-22feab55-63e1-4afe-b364-a9a81b0edc37%40redis>
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Volumen II: La arquitectónica*. Editorial Trotta, S. A.
- García Bravo, W., y Gravel, F. (2021). *Native Recognition and Public Education in Colombia in the Context of Latin American Countries: a Historical Approach*. Universidad Del Cauca.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Molano-Franco, E., y Blanco-Álvarez, H. (2022a). Reflexiones Desde la Etnomatemática Hacia Políticas Transmodernas de Educación Matemática y Educación Indígena. In *Opção decolonial em Etnomatemática* (pp. 1–31). [Documento de trabajo].
- Molano-Franco, E., y Blanco-Álvarez, H. (2022b). Herramienta analítica decolonial para el estudio de las políticas de educación indígena y matemática. *Estudios Políticos*, (66) 152-175. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a07>
- Organização Flora Dias Cabalzar. (2012). *Educação escolar indígena do Rio Negro, 1998-2011: relatos de experiências e lições aprendidas*. FOIRN/ISA.
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador: La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: Discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70–86.
- Rodríguez Cruz, M. (2018a). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217–236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>

- Rodríguez Cruz, M. (2018b). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Políticas educativas de la Revolución Ciudadana: teorías y realidades. Escuelas comunitarias y Unidades del Milenio*. Ediciones Abya-Yala.
- Rodríguez Cruz, M. (2018c). *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígena: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*. Ediciones Abya-Yala.
- Rodríguez Reinel, S. M. (2011). *La Política Educativa (Etnoeducación) para Pueblos Indígenas en Colombia a Partir de la Constitución de 1991* [Trabajo de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/8656/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf?sequence=1>
- Rojas, A., y Castillo Guzmán, E. (2005). *Educación a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Segunda ed). Editorial Universidad de Antioquia.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9, 131–152. <http://www.revistatabularasa.org/numero-%0A9/08walsh.pdf%0A>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya-Yala. https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_ÉPOCA
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126–147.
- Williamson, G., y Flores Silva, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de La Frontera. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2015>

SOBRE LOS AUTORES



Edwin Yesid Molano Franco, es docente de matemáticas de educación básica desde hace más de diez años en el Amazonas colombiano, en los que ha liderado proyectos de educación alternativa que buscan integrar la cultura indígena y los saberes escolares. En el 2007 se graduó de la licenciatura en matemáticas e informática en la Universidad Antonio Nariño; luego hizo una especialización en administración de la informática educativa, en la Universidad de Santander; posteriormente, en la Universidad Nacional de Colombia, cursó la maestría en enseñanza de las ciencias exactas y naturales; y en el 2023 recibió su título de doctor en educación por la Universidad de La Sabana, con una tesis que estudia las relaciones entre política pública, educación matemática y educación indígena desde una perspectiva decolonial.



Hilbert Blanco-Álvarez, estudió Licenciatura en Matemática y Física y un Magister en Educación Matemática en el Instituto de Educación y Pedagogía de la Universidad del Valle, Colombia, un Máster en Investigación en Didáctica de las Matemáticas en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, y realizó su Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad de Granada, España. Actualmente es profesor tiempo completo de la Universidad de Nariño (Pasto, Colombia) donde se desempeña como profesor del área de Educación Matemática. Es coordinador de la Oficina de TIC para la Educación, Director de la Editorial Universidad de Nariño y Director-Fundador de la Red Internacional de Etnomatemática- RedINET. Sus intereses investigativos se centran en la Etnomatemática, la Formación de maestros de matemáticas, la Evaluación de actividades diseñadas desde la Etnomatemática, la Etnoeducación y el Estudio de clase o Lesson Study.

PARTE 2

Etnomatemática y transformación social: avances, obstáculos, tensiones y horizontes de posibilidad, en la investigación curricular de la educación indígena en cinco países latinoamericanos

Esta parte aborda el impacto de la Etnomatemática en las políticas educativas indígenas y su papel como herramienta de transformación social. A través de investigaciones en Perú, Ecuador, Chile, Colombia y Brasil, se muestra cómo los saberes matemáticos indígenas fortalecen los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad. También se discuten los desafíos y oportunidades de integrar estos saberes en los currículos escolares, promoviendo la justicia social y cognitiva mediante el diálogo intercultural.

CAPÍTULO 6

POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS Y ETNOMATEMÁTICA: EL CASO PERUANO

Martha Rosa Villavicencio Ubillús

Consultora de la DEIB del MINEDU-Perú





Resumen

Dos propósitos animan esta disertación: el primero consiste en esbozar la historia de las políticas públicas que sustentaron y de las que actualmente sustentan la educación formal de los pueblos originarios; el segundo estriba en rastrear, en ese marco general, cómo operó y opera la educación intercultural bilingüe (EIB) en relación con los conocimientos matemáticos de las culturas de los pueblos originarios. En particular, la disertación se ocupa de la incidencia que han tenido las políticas públicas en la realización de investigaciones de los conocimientos matemáticos que subyacen a las actividades socioculturales de los pueblos, y en la incorporación de los mismos en la planificación y desarrollo curricular de la forma de atención de Fortalecimiento cultural y lingüístico del Modelo de servicio de EIB.

En tal sentido, identificamos tanto los avances como las dificultades en lo que concierne a la realización de investigaciones y el uso de sus resultados, principalmente desde la década de los años 80. Finalmente, socializaremos lo que consideramos recomendable a partir de nuestras reflexiones, en un mundo en que hay una fuerte tensión entre demandas educativas globales y locales.

Palabras clave: Diversidad cultural, política pública, modelo de servicio EIB, Etnomatemática, matemáticas de los pueblos originarios.



Introducción

El Perú se ha caracterizado ancestralmente por su heterogeneidad lingüística y cultural. Según el XII Censo Nacional de Población, realizado en el año 2017, sobre un total de 31 237 385 habitantes, la población que se identifica como perteneciente a un pueblo indígena u originario de los Andes, alcanzó un total de 5 771 885 personas (24,9% de la población censada de 12 y más años), mientras que 212 823 (1% de la población censada de 12 y más años) se autoidentifican como indígena u originario de la Amazonía. La configuración y situación política y sociocultural de tales poblaciones originarias empezó a cambiar de modo desfavorable, en el siglo XVI, con la colonización española. En el periodo colonial, a las poblaciones originarias se sumaron grupos de personas procedentes del continente africano, traídos en calidad de esclavos. Posteriormente la heterogeneidad lingüística y sociocultural aumentó con otros flujos de migrantes procedentes de Asia y Europa, y también de nuestro continente, que se han instalado en el Perú en diferentes momentos de la vida republicana. Desafortunadamente, la Independencia política de España, con la instauración de la República en 1821 no implicó la inmediata y adecuada atención a la educación de todos los peruanos, en particular de quienes pertenecen a los pueblos originarios.

Desde mediados del siglo pasado los gobiernos que se han sucedido, a través del Ministerio de Educación, han formulado e implementado políticas públicas para la educación de los





pueblos originarios, primero en el marco del modelo de la EIB de transición, para la castellanización y aculturación de dichos pueblos que incluía, entre otros, la enseñanza de las matemáticas sin tener en cuenta los conocimientos matemáticos propios generados y aplicados en la solución de los problemas de su realidad. Es solo a partir del año 1989 cuando en el marco de la Política de Educación Bilingüe intercultural, el Ministerio de Educación da pie a la inclusión de la Etnomatemática en el currículo escolar, reconociendo así el valor de los conocimientos matemáticos de los pueblos originarios.

El Estado Peruano, en los últimos años ha desplegado un esfuerzo por mejorar el servicio de EIB; sin embargo, es insuficiente. La superación de los indicadores del bajo nivel educativo de los pueblos originarios solo será posible si hay una decisión política estatal contundente, que priorice la implementación de las políticas públicas de EIB, con la participación de las poblaciones indígenas involucradas.

En este capítulo, se presenta información sobre las políticas públicas de EBI/EIB en el Perú y su implementación, y se posibilita la reflexión sobre la historia de dichas políticas y su incidencia en la educación de los pueblos originarios, en particular en la investigación en Etnomatemática.



1. Políticas públicas de educación de los pueblos originarios en la República del Perú

El 2021 se cumplió el Bicentenario de la independencia política del Perú. Es relevante notar que en nuestro país existe una tendencia cada vez más marcada de reconocimiento de la importancia de la diversidad cultural que lo caracteriza, evidenciada en particular por la coexistencia de 55 pueblos originarios, hablantes de 48 lenguas, distintas a la lengua mayoritaria que es el castellano.

En este sentido, oficialmente en el Perú actual, la diversidad de las culturas de nuestros pueblos originarios se considera una riqueza por sus saberes genuinos, dentro de visiones distintas del mundo, a través de los cuales aportan con otras soluciones a problemas resueltos de modo diferente desde la cosmovisión occidental.

En la actualidad, tanto la oficialidad como la academia, están en búsqueda de los conocimientos de nuestros pueblos originarios otrora invisibilizados. Según la historia de nuestro país, desde el siglo XVI en que arribaron los colonizadores españoles a nuestras tierras, las culturas y lenguas originarias fueron subvaloradas, y en la relativamente reciente República del Perú, en la práctica, hasta la década de los años 70 del siglo pasado, se continuó en la misma línea de dominación cultural de nuestros pueblos originarios; por tanto, de su colonización mental, principalmente a través de la educación escolarizada.





En el Perú la historia de la educación formal de los pueblos originarios está íntimamente relacionada con la historia de lo que inicialmente en nuestro sistema educativo se denominó Educación Bilingüe y que a la fecha constituye el Modelo de Servicio de Educación Intercultural Bilingüe. El largo proceso de transición de una educación elitista a la concepción de la educación como un derecho humano, aunque de modo muy débil, se empezó en el decenio de los 70 mediante políticas públicas que han favorecido su progresiva implementación, tal como nos muestran las evidencias históricas al respecto.

No obstante, si bien en el Perú se propicia cada vez más la participación de los pueblos originarios en su educación, a la fecha todavía está en proceso la generación de las condiciones y oportunidades que dichos pueblos requieren para que puedan asumir el liderazgo deseable en lo que atañe a la formulación de políticas educativas que les afectan, y a la implementación de las mismas. En este marco, desde fines del siglo XX la incidencia de las políticas educativas es creciente a favor de investigaciones que favorecen el conocimiento de las matemáticas de los pueblos originarios y su consecuente inclusión en el currículo y desarrollo de sesiones de aprendizaje con enfoque intercultural, en particular en la forma de atención de fortalecimiento cultural y lingüístico del modelo de Educación Intercultural Bilingüe.



1.1. Políticas públicas de educación de los pueblos originarios durante 1821-1969

La instauración de la nueva República del Perú en 1821, hace 200 años, no promovió la participación de los indígenas en la formulación de políticas públicas orientadas a su educación específica. En el S. XIX la educación de los pueblos originarios fue una preocupación que se expresó entre una postura que la consideraba como un tema de humanidad y otra según la cual era inútil educar a los indios (Zúñiga et al., 2001).

Desde entonces hasta fines de la década de los años 60 del siglo pasado, las políticas para la atención educativa de los pueblos originarios de parte del Estado se formularon e implementaron con el propósito de lograr su integración, pretendiendo lograr la homogeneización cultural del Perú y la castellanización, a través de la escuela principalmente, sin considerar las características socioculturales de dichos pueblos.

En el caso peruano, el acceso de los pueblos originarios andinos y el de los pueblos originarios amazónicos a la educación formal no se dio simultáneamente.

Desde el siglo XIX el acceso a la educación escolarizada fue una aspiración entre los pueblos andinos porque la consideraban como un medio que les permitía dejar la servidumbre y avanzar hacia la construcción de una “república con ciudadanos” (De la





Cadena, 2000; Ames, 2002; Neira et al., 2002, como se citó en Trapnell et al., 2004). Uno de sus intereses principales fue tener la posibilidad de acceder al castellano en tanto herramienta de poder. En este sentido, a partir de los años 30, maestros sensibles a los problemas por los que atravesaban los estudiantes indígenas idearon metodologías bilingües, particularmente para enseñarles a leer y a escribir. Así, por ejemplo, en Puno, Perú, María Asunción Galindo, maestra mestiza que hablaba también el quechua y el aimara, diseñó cartillas para enseñar a niños y adultos a leer y a escribir en su lengua materna, para luego propiciar el pasaje a la lectura y a la escritura en castellano (López et al., 1999).

La educación escolarizada en la Amazonía se inició a mediados del siglo XX mediante un convenio entre el Ministerio de Educación y el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). La escuela es vista por los pueblos originarios como una oportunidad para acceder al castellano y a otros conocimientos necesarios para relacionarse en mejores condiciones con la sociedad envolvente.

Es a fines del siglo XX e inicios del actual cuando el movimiento indígena organizado empieza a asociar la educación con la lucha por los derechos territoriales, culturales y lingüísticos (Ames, 2002, como se citó en Trapnell y Neira, 2004).

Paralelamente ya desde el siglo XIX hubo preocupación de las élites progresistas acerca de la educación de los pueblos originarios. En ese entonces, el diagnóstico de los males de la república pasaba por afirmar que estos se debían en gran medida



al carácter diverso de la sociedad peruana y, además, que dicha diversidad se expresaba en la presencia de “razas inferiores”. En una peculiar síntesis de biología y doctrina moral, se postuló que esa inferioridad podía ser superada, o por lo menos aminorada, a través de la escolaridad, impulsando una política de homogenización para contrarrestar el “lastre” de la diversidad (De la Cadena, 2000, como se citó en Trapnell y Neira, 2004).

Cabe señalar que también hubo otras voces de intelectuales peruanos a favor de los pueblos originarios tales como la de González Prada (1844-1918), que abogó por la justicia cultural y justicia política en el Perú (Apaza, 2017), y la de José Carlos Mariátegui (1894-1930), quien sostuvo que el problema del indio no era educativo sino político y social y que pasaba por resolver el problema de la tierra y del latifundio con su expresión política, el gamonalismo.

1.2. Políticas públicas de educación de los pueblos originarios durante 1970-1975

Durante el gobierno del General Juan Velasco Alvarado, en el quinquenio 1970-75, en el marco de políticas tendientes a lograr la transformación de las estructuras sociales y económicas del país, orientadas a superar esas relaciones de dependencia del país:

- En 1972, se promulgó la Ley General de Educación 19326 y se aprobó la primera Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB).



- En 1975, se oficializó el quechua mediante el Decreto Ley N.º 21156

En el artículo 12 de la Ley General de Educación (Ministerio de Educación, 1972) mencionada, se establece:

“La educación considerará en todas sus acciones la existencia en el país de diversas lenguas que son medios de comunicación y expresión de cultura, y velará por su preservación y desarrollo. La castellanización de toda la población se hará respetando la personalidad cultural de los diversos grupos que conforman la sociedad nacional y utilizando sus lenguas como vehículo de educación” (Ministerio de Educación, 1972).

La importancia de la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) dada en 1972 radica en que dio inicio al proceso de institucionalización de la Educación Bilingüe en el sistema educativo peruano. Esta Política recogió los aportes conceptuales y metodológicos enunciados en reuniones técnicas efectuadas en la década de los años 60 e inicios de la de los 70 del siglo pasado (Trapnell y Neira, 2004).





1.3. La Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989

En 1989, el MINEDU aprobó la política de EBI, uno de cuyos objetivos fue “Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad”.

En la política referida, la EBI es caracterizada como democrática “porque da igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura nativa” y como popular “porque está orientada a promover la activa participación de comunidades de lengua y cultura nativas, que constituyen parte de los sectores más deprimidos del país”.

La política de EBI de 1989 fue la primera en incorporar el concepto de educación intercultural. En el prólogo de esa política se hace referencia a la necesidad de la educación intercultural para todos, cuya implementación ayudaría a la convivencia pacífica de los peruanos.

1.4. La Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) de 1991

El primer lineamiento de la PEIEB es que “La interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional”. Sin embargo, el documento es bastante más una política de lenguas en la educación de hablantes de lengua vernácula que una política que oriente el tratamiento de las culturas involucradas en los procesos educativos bilingües que deben ser también interculturales (Zúñiga et al., 2001).



Durante el primer gobierno de Alberto Fujimori, en el quinquenio 1991-1996, fue formulada la Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural; sin embargo, fue escasa la dedicación de parte del Estado a la implementación de la EBI. La EBI no se promueve más allá de la educación primaria rural. Además, tal política no tuvo una vigencia continua pues en el mismo primer periodo del gobierno fujimorista, la DIGEBIL fue desactivada como órgano del Ministerio de Educación. Posteriormente, y durante el segundo periodo de gobierno fujimorista (1996-2000) la DIGEBIL pierde estatus.

1.5. La EIB en la Constitución Política del Perú (1993)

Dada la naturaleza de la Constitución Política del Perú, ley fundamental que rige el derecho, la justicia y las normas del país, consideramos importante presentar los artículos del Título I y Título II de la Constitución Política vigente relacionados con la EIB.

• Título I. De la persona y de la sociedad

En el Artículo 2, inciso 19, del Capítulo I, Derechos fundamentales de la persona, se establece:

El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete.



En el Artículo 15, del Capítulo II, De los derechos sociales y económicos fundamentales de la persona, se establece:

El educando tiene derecho a una formación que respete su identidad, así como al buen trato psicológico y físico.

En el Artículo 17, del Capítulo II, Derechos sociales y económicos fundamentales de la persona, se establece:

[...] El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional.

• **Título II. Del Estado y la Nación**

En el Artículo 48 del Capítulo I, Del Estado, la Nación y el Territorio, se establece:

Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes, según la ley.

Los artículos referidos constituyen el principal sustento legal de la EIB.

En el marco de la Constitución del año 1993 se promulgaron las siguientes leyes.





1.5.1. Ley Para la Educación Bilingüe Intercultural 27818

Esta Ley, promulgada en agosto del 2002, ratifica lo que está señalado en la Constitución. Reconoce la diversidad cultural peruana como un valor y fomenta la educación bilingüe intercultural en las regiones donde viven los pueblos indígenas. Establece que el Ministerio de Educación diseñará un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas. Se ratifica la necesidad de contar con docentes que dominen la lengua originaria de la zona donde laboran, así como el castellano.

1.5.2. Ley General de Educación 28044 (2003)

La Ley General de Educación N.º 28044, promulgada en julio del 2003, contiene entre otros los artículos que se presenta a continuación, a través de los cuales se reconoce la riqueza de la diversidad cultural, étnica y lingüística del país y se promueve el desarrollo de la EIB en todo el sistema educativo. Asimismo, la Ley General de Educación ratifica los aportes de las dos políticas anteriores al considerar a la interculturalidad como uno de los principios de la educación peruana.



Artículo 8. Principios que rigen la educación en el país

“b) La equidad, que garantiza a todos iguales oportunidades de acceso, permanencia y trato en un sistema educativo de calidad; c) La inclusión, que incorpora a las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, especialmente en el ámbito rural, sin distinción de etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, contribuyendo así a la eliminación de la pobreza, la exclusión y las desigualdades; [...] f) La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo” (Congreso de la República, 2003).

Artículo 9. Fines de la Educación

“b) Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, [...]” (Congreso de la República, 2003).

Artículo 19. Educación de los Pueblos Indígenas

“De conformidad con lo establecido en los tratados internacionales sobre la materia, la Constitución Política y la presente ley, el Estado reconoce y garantiza el derecho de los



pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente” (Congreso de la República, 2003).

Artículo 20. Educación Bilingüe Intercultural

“La EBI se ofrece en todo el sistema educativo:

- a) Promueve la valoración y el enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas, y de otras comunidades nacionales y extranjeras.
- b) Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas.
- c) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua, así como el posterior aprendizaje de lenguas extranjeras.
- d) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano.
- e) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas





de educación para formar equipos capaces de asumir progresivamente la gestión de dichos programas.

f) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica” (Congreso de la República, 2003).

1.6. Políticas de EIB basadas en las leyes 27818 y 28044, en el siglo XXI

1.6.1. Lineamientos de Política de Educación Bilingüe Intercultural

Fueron aprobados por R.D. N° 175 – 2005 – ED.

1.6.2. Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe

Fue aprobada por el Decreto Supremo N.º006-2016-MINEDU el 06 de julio de 2016 (Ministerio de Educación, 2018). Esta política, en vigencia actualmente, constituye un avance importante para la aspiración de una educación equitativa y de calidad. Promueve la educación intercultural para todo el sistema educativo nacional, que afiance la convivencia armónica, el intercambio enriquecedor entre las diversas culturas y la construcción de un proyecto colectivo de país.





2. Investigaciones, Etnomatemática y Educación de pueblos originarios

La primera Política Nacional de Educación Bilingüe (1972) no se pudo implementar debido a que el gobierno del General Velasco fue destituido en 1975; sin embargo dio lugar a la generación de proyectos experimentales de Educación Bilingüe que se ejecutaron principalmente en las décadas de los 70 y 80 tales como el del Centro de Investigación en Lingüística Aplicada (CILA) de la UNSM (1977), el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (1981-87), Programa ERA (Escuela Rural Andina), entre otros.

2.1. Investigación y conocimientos matemáticos para la educación de pueblos originarios quechuas y aimaras, en el marco del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-Puno, 1981-87)

Cabe señalar que es en el PEEB-Puno donde se empezó a trabajar de modo sistemático en la construcción de una alternativa metodológica para el aprendizaje de las matemáticas de estudiantes de pueblos originarios, que tuvo como soporte la investigación.

Se realizaron tres estudios de base en comunidades quechuas y aimaras de Puno. Uno, sobre los conocimientos matemáticos en uso, otro sobre nociones matemáticas de niños de 5 y 6 años que no habían asistido a la escuela, y el tercero sobre las prácticas pedagógicas de docentes rurales en escuelas de niños de habla vernácula (Villavicencio, 1990).



Investigación sobre conocimientos matemáticos en uso en comunidades quechuas y aimaras de Puno. En la delimitación de esta investigación se dice: “La implementación de una educación matemática funcional para educandos de determinado grupo social requiere -entre otros- el conocimiento del sistema matemático subyacente en sus diversas manifestaciones culturales” (Villavicencio M. et al., 1983). Asimismo, señala como propósito de la investigación “conocer el manejo de nociones matemáticas básicas y sus correspondientes expresiones lingüísticas en las relaciones sociales que se dan en el contexto de las comunidades vernáculo-hablantes (quechuas y aimaras) del altiplano puneño”. La información obtenida se utilizó como insumo en la elaboración de cuadernos de trabajo para los estudiantes y guías para los docentes de educación primaria bilingüe.

Evidencia de la sabiduría matemática del Imperio Incaico es la Yupana (ver Figura 6.1), que conjuntamente con el quipu constituyen los instrumentos ancestrales de representación numérica y de cálculo que fueron utilizados antes de la colonización española.





Figura 6.1- Yupana y quipu

Fuente: Nueva Corónica y Buen Gobierno, Guaman Poma de Ayala 1615

La yupana y el quipu se pueden observar en el dibujo de la obra *Nueva Corónica y Buen Gobierno* (ver Figura 6.1), cuyo autor es Guaman Poma de Ayala (1615). El quipucamay sostiene un quipu con sus manos, y en la parte inferior izquierda está la yupana.

Entre las reflexiones que se incluye en la investigación realizada de conocimientos matemáticos en uso en comunidades quechuas y aimaras de Puno, se tiene la siguiente: "(...) luego de analizar las estrategias utilizadas por los campesinos para efectuar operaciones numéricas y conocer que utilizan elementos



concretos (granos, piedras, etc.), hemos creído conveniente rescatar un valor de la cultura de nuestros antepasados: “la yupana”, ábaco que emplearon los contadores del Imperio Incaico, al ser utilizada por los niños como material educativo en los primeros grados de Educación Primaria, constituiría el soporte objetivo cuyo manejo facilita la comprensión de los principios que se aplican en un sistema de numeración posicional así como en las técnicas de las operaciones numéricas fundamentales” (Villavicencio M. et al., 1983, p. 147).

Incorporación de la yupana en la Educación Bilingüe de estudiantes quechuas y aimaras

Fue en 1982, en el marco del PEEB-Puno, cuando la yupana se empezó a utilizar como material educativo en Matemáticas, desde una perspectiva intercultural. Su uso se incorpora en el desarrollo curricular teniendo en cuenta la información disponible a la fecha. Esto supuso el estudio previo de las interpretaciones del funcionamiento de la yupana realizadas por el antropólogo social sueco Henry Wassén (1931), por el ingeniero británico, peruanista e investigador de la temática precolombina William Burns Glynn (1981) y por el historiador y noble italiano, radicado en el Perú Carlos Radicati Di Primeglio (s/f), respectivamente (Villavicencio, 1990, pp.19-28). Luego de analizar cada una de las interpretaciones formuladas, consideramos conveniente basarnos en la interpretación de William Burns para la transposición didáctica que realizamos con el propósito de incorporar el uso de la yupana (ver Figura 6.2) en una secuencia metodológica

que se validó en el PEEB-Puno y, posteriormente, en ámbitos de instituciones educativas de EIB y de instituciones educativas de estudiantes monolingües castellano hablantes.

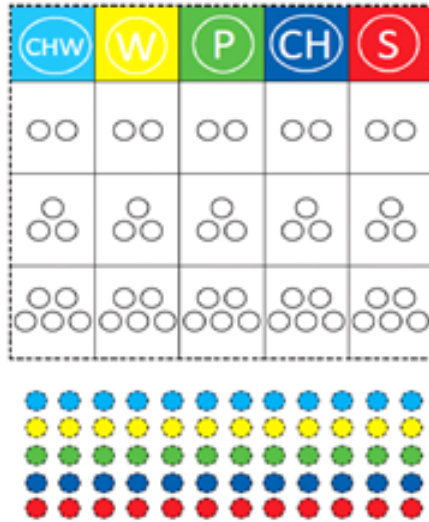


Figura 6.2- Yupana usada en instituciones de EIB, variedad Quechua-Collao

Fuente: William Burns Glynn (1981)

Es importante hacer notar que es en el periodo 1981-89 cuando en el Perú se empezó a tomar en cuenta en el currículo escolar los conocimientos matemáticos expresados en la lengua, productos y actividades socioculturales de los pueblos originarios, lo que fue impulsado por la política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 y las subsiguientes.



La Etnomatemática en los programas curriculares de Educación primaria bilingüe intercultural

En el Perú se introduce el concepto de Etnomatemática en 1990, en el Programa curricular para el primer grado de Educación Primaria Bilingüe Intercultural.

El trabajo pionero de educación matemática a partir de y en el contexto sociocultural de los pueblos originarios, iniciado en el PEEB-Puno, sirvió de referente para que en la fundamentación del área Matemática del primer Programa Curricular para primer grado de Educación Bilingüe Intercultural se dijera, entre otros, lo siguiente.

(...) Paralelamente a la ciencia Matemática existen formas particulares de expresión de modelos matemáticos que se dan en los diferentes grupos etnolingüísticos, a nivel oral en su propia lengua través de representaciones figuradas u objetivas, ligadas a su cosmovisión que constituyen la Etnomatemática de cada uno de tales grupos (Ministerio de Educación, 1990, pág. 91).

Asimismo, en el Programa Curricular referido, se norma que

En el marco de una Educación Bilingüe Intercultural, (...) se utilizará como material de apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje técnicas e instrumentos de cálculo, de medición, etc. en actual uso por la comunidad o cuyo rescate se





considere valioso por su vigencia, tal es el caso por ejemplo de la yupana (Ministerio de Educación, pág. 91).

Etnomatemática en la Formación de Docentes (PROFORMA-GTZ)

Apartir de 1997 se inició con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (PROFORMAGTZ) el proyecto Matemática Intercultural dentro de las actividades de la Unidad de Formación Docente de Primaria del Ministerio de Educación (UFOD). El proyecto tiene como objetivo general avanzar en la implementación de la interculturalidad en el área de la matemática tanto en lo conceptual como en la práctica.

En el PROFORMA-GTZ se consideró que en el debate internacional que se ocupa de la relación entre matemática y cultura, “la etnomatemática es una de las propuestas más desarrolladas para llegar a una teoría y práctica de la matemática escolar. En realidad no podemos hablar de la etnomatemática” (Schroeder, 2000, p.8).

La etnomatemática es considerada como una propuesta para la conceptualización de la matemática escolar a partir de los contextos sociales, culturales y lingüísticos en los cuales viven los alumnos y alumnas.

En el marco del PROFORMA se fortaleció las capacidades de los docentes de 22 institutos superiores pedagógicos (ISP), a



través de dos cursos en el lapso de dos años, los cuales incluyeron seminarios talleres en los que los docentes expusieron el resultado de sus trabajos de investigación de las matemáticas en uso y materiales educativos que elaboraron. Algunos de estos fueron seleccionados y publicados en la serie Matemática Intercultural – Materiales para la Formación de docentes de primaria. En el PROFORMA los docentes de los ISP aprendieron que aproximarse a la práctica cotidiana y a los conocimientos de una persona o grupo social requiere de un trabajo de investigación, en esta línea se promovió la investigación como parte del trabajo educativo (Schroeder, 2000, p. 18). A fin que este fuera sistemático, se recomendó utilizar diversos métodos, entre estos se propuso: la entrevista, el cuestionario y la observación.

Investigaciones en Etnomatemática

Las políticas de Educación Intercultural Bilingüe aprobadas, que se han venido actualizando e implementando en el Perú, han generado espacios favorables para la realización de investigaciones relacionadas con los conocimientos matemáticos de algunos pueblos originarios y sus culturas. Entre ellas tenemos las siguientes.

La investigación realizada por Gerdes, Paulus, referida a la geometría y Cestería de los Bora en la Amazonía Peruana, en la cual considera que



La Etnomatemática es el área de investigación que estudia las multifacéticas relaciones e interconexiones entre ideas matemáticas y otros elementos constituyentes culturales, como la lengua, el arte, la artesanía, la construcción, la educación. Es el área de investigación que estudia la influencia de factores culturales sobre la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas; es el área de investigación que estudia los conocimientos matemáticos de los pueblos llamados ‘indígenas’ (Gerdes, 2007, p.150).

Podemos notar que Gerdes no se refiere a la etnomatemática de los pueblos originarios, sino a sus conocimientos matemáticos.

La investigación de Andrés Chirinos Rivera sobre Quipus del Tahuantinsuyo, a través de la cual realiza un estudio histórico de estos y también propone una alternativa para el uso pedagógico de la yupana. Esta propuesta ha sido aplicada en algunas instituciones educativas amazónicas (Chirinos, 2010).

Otra investigación acerca de la yupana, material manipulativo para la educación matemática es la de Herbert Apaza Luque. La investigación recoge algunas de las diversas interpretaciones de la yupana y su funcionamiento. Apaza manifiesta que

(...) más allá del conocimiento explícito de la forma de trabajar de los Incas, si es que la hubo, la posibilidad de ofrecer diferentes interpretaciones del uso de la



herramienta enriquece el proceso pedagógico y la didáctica de las matemáticas, generando beneficios en los procesos de enseñanza aprendizaje del alumnado (Apaza, 2017, p.315).

En esta línea, propone “una metodología pedagógica complementaria y constructivista (la Yupana como material manipulativo)(...) Hemos identificado las actividades matemáticas (etnomatemáticas) que desarrollan los estudiantes quechuas alto andinos de primeros años de formación básica” (Apaza, p.324).

Cabe también referirnos a la investigación Etnogeometría amazónica: ¿cómo despertar el pensamiento geométrico de los niños? presentada por Miguel Ángel Llontop Serquén en el Seminario Internacional Educación matemática en contextos de diversidad cultural y lingüística. En esta investigación se muestra “iconografía yine, dibujada a mano alzada, en la cual se aprecian diseños con formas geométricas, compuestos por segmentos de recta que presentan características de isometrías (traslaciones, simetrías) y paralelismo” (Ministerio de Educación, 2013, p.39).

Otras investigaciones del programa Etnomatemática fueron presentadas en el Seminario Latinoamericano de Educación matemática y etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística (Villavicencio et al., 2018).

La investigación de María del Carmen Bonilla Tumialán, sustentada por elementos teóricos de Etnomatemática y la Teoría Antropológica de lo Didáctico, permite también poner



en evidencia que la cultura quechua posee conocimientos matemáticos, transmitidos de generación en generación, y que son utilizados por los pobladores en el proceso de elaboración del tejido en telar. “Producto del análisis efectuado, es posible afirmar que las tejedoras quechuas construyen un rectángulo en la fase en que instalan el armazón del telar, utilizando inconscientemente definiciones y propiedades matemáticas” (Bonilla, 2019).

3. Modelo de servicio de EIB (MSEIB) y Etnomatemática

Según el MSEIB, la EIB se brinda en ámbitos rurales a través de dos formas de atención: EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico, y EIB de Revitalización Cultural y Lingüística; y en áreas citadinas, en la forma EIB en Ámbitos Urbanos.

La propuesta pedagógica del MSEIB desarrolla las competencias comunicativas en la lengua originaria y en castellano, y las demás competencias del currículo con el uso de ambas lenguas. Considera los saberes locales y de otras culturas incluida las ciencias, para el desarrollo de las competencias.

3.1. Etnomatemática y el MSEIB

Siguiendo la línea ya asumida en el Seminario Latinoamericano de Educación matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística, realizado en Lima en marzo de 2016, en la implementación del MSEIB, se entiende por Etnomatemática al programa de investigación



sobre las relaciones entre matemáticas y culturas. Dicho programa comprende el estudio de los procesos a través de los cuales se generan, transmiten, institucionalizan y difunden los conocimientos matemáticos (teóricos y/o en uso) en grupos culturales distintos y en contextos diversos a través de la historia (Villavicencio et al., 2018).

En concordancia con nuestra comprensión de la Etnomatemática, en la implementación de la educación matemática en EIB, nos referimos a los conocimientos matemáticos de los pueblos originarios, entre otros, reconociéndolos tan válidos en su contexto sociocultural como la disciplina matemática.

3.2. Etnomatemática en los programas curriculares de Formación Inicial Docente

Entre 2012 y 2019 se aplicó el Diseño curricular experimental para la formación de docentes en las carreras de educación inicial intercultural bilingüe y educación primaria intercultural bilingüe. Uno de los enfoques de este diseño curricular es el de interculturalidad crítica (MINEDU, p.10).

Antes de la pandemia, en octubre de 2019 el MINEDU aprobó el Diseño curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente (FID)-Programa de Estudios de educación inicial intercultural bilingüe, y el Diseño curricular Básico Nacional de la FID-Programa de Estudios de educación primaria intercultural bilingüe. Ambos son documentos de política educativa



que presentan tanto el Perfil de egreso y las competencias profesionales docentes como los niveles de desarrollo de dichas competencias. En ellos se señala la importancia de reconocer críticamente la relevancia de las competencias científicas en las oportunidades de aprendizaje para la formación de ciudadanos, así como los conocimientos locales, en especial el de los pueblos indígenas u originarios como formas legítimas de comprender y conceptualizar la realidad. Se remarca que el diálogo de saberes favorece el intercambio dinámico y la interculturalidad; a la vez, exige superar la dicotomía entre “pueblos indígenas u originarios” y “occidente”, como si cada uno fuera una entidad homogénea e irreconciliable con la otra (UNESCO, 2017, como se citó en MINEDU, 2019, p. 14).

Todo ello desde la óptica de una educación superior que permita promover un aprendizaje constructivo para una formación de profesionales estratégicos, y con un profundo sentido de la ética que, además, reconozcan y valoren la diversidad.

Tanto en el Diseño curricular Básico de Formación Inicial Docente (FID)-Programa de Estudios de educación inicial intercultural bilingüe, como en el Diseño curricular Básico Nacional de la FID-Programa de Estudios de educación primaria intercultural bilingüe, se enfatiza la deconstrucción de paradigmas homogeneizadores y profundización de las epistemologías en los procesos pedagógicos desde las perspectivas de los pueblos indígenas u originarios.





En lo que se refiere a Etnomatemática, no se menciona este programa de investigación; sin embargo, en concordancia con el enfoque intercultural de la Formación Inicial Docente, el curso de Desarrollo de las Matemáticas en la primera infancia “tiene por propósito que el estudiante de FID cuente con dominio disciplinar y didáctico de la Matemática y de otras formas de entender y hacer matemática. Desde el diálogo de saberes, profundiza en la comprensión de las nociones matemáticas que se desarrollan en los pueblos indígenas u originarios” (MINEDU, 2019, p.113). Asimismo, los cursos Aprendizaje de las matemáticas I, II y III permiten que el estudiante de FID Primaria EIB diseñe situaciones de aprendizaje tomando en cuenta los conocimientos matemáticos que se usan en la vida social y productiva de los pueblos indígenas u originarios y de otras tradiciones culturales (MINEDU, 2019).

3.3 Matemáticas de pueblos originarios y materiales educativos de EIB

En los cuadernos de trabajo de matemáticas se proponen actividades que se articulan con las de los cuadernos de Comunicación y las de los materiales de las áreas de Personal Social y Ciencia y Tecnología, en un grado escolar determinado. En dichos cuadernos, se propicia la articulación y complementariedad de conocimientos matemáticos de la propia cultura (cuando es posible) con los conocimientos procedentes de otros horizontes culturales entre los que se incluye los de la matemática del currículo nacional (Villavicencio et al., 2018).



4. Reflexiones finales

4.1. Logros

En el Perú, las políticas públicas han sido cada vez más favorables para el desarrollo de la educación de los pueblos originarios con pertinencia cultural y lingüística.

El nivel de desarrollo de la Etnomatemática como programa de investigación que apoya a la EIB para la implementación del área matemática es incipiente.

Se ha precisado el concepto de Etnomatemática.

Se ha avanzado en la conceptualización e implementación de la Didáctica Intercultural de las Matemáticas en EIB.

A partir del año 2012 se aumentó el presupuesto notablemente (doce veces aproximadamente el presupuesto del año anterior) para atender la EIB, lo cual permitió avanzar en la promoción de investigaciones en etnomatemática a través de dos seminarios internacionales.

El avance logrado en etnomatemática, a través de investigaciones de conocimientos matemáticos de los pueblos originarios llevadas a cabo en proyectos educativos con apoyo de organismos de cooperación internacional o instituciones nacionales de investigación, ha sido posible porque se asignó el presupuesto y tiempo requeridos.



Es rescatable la experiencia del PROFORMA-GTZ (Schroeder, 2000), en cuyo marco los docentes formadores de institutos superiores Pedagógicos realizaron investigaciones de Etnomatemática.

4.2. Dificultades

En la historia de la educación de los pueblos originarios durante la República, incluso en el presente siglo, ha habido períodos de notable postergación del ejercicio de su derecho a una educación pertinente y de calidad,

No se ha incidido lo suficiente en el fortalecimiento de capacidades de los docentes de aula y de los formadores de los ISP y de las facultades de Educación de las universidades en lo referente a las posibilidades que ofrece la etnomatemática para la implementación de la educación intercultural, y en particular de la EIB.

La EIB de calidad que se trata de implementar y desarrollar, requiere de suficiente presupuesto.

En la práctica, no se da la importancia que tiene la investigación de las matemáticas que subyacen en las culturas de los pueblos originarios, pues generalmente no se asigna ni presupuesto ni tiempo para realizar investigaciones o actividades que promuevan la investigación de los conocimientos matemáticos de los pueblos originarios y la difusión de sus resultados.





4.3. Recomendaciones

Estar alerta para que se reajusten, actualicen e implementen políticas que favorezcan el ejercicio del derecho de los pueblos originarios a una educación pertinente y de calidad.

Es necesario continuar formando profesionales investigadores en Etnomatemática, pertenecientes a los pueblos originarios, que conformen equipos multidisciplinarios, con compromiso de servicio, para contribuir en el proceso de construcción de relaciones interculturales.

Organizar y ejecutar seminarios-talleres tanto con docentes de aula como con formadores de los institutos superiores pedagógicos y de las facultades de educación de las universidades, orientados a fortalecer sus capacidades utilizando el soporte conceptual y metodológico que ofrece la etnomatemática para implementar la educación intercultural para todos, y en particular la EIB.

Priorizar la atención de la educación de los pueblos originarios, asignando mayor presupuesto, pues no basta con formular políticas si estas no se implementan debidamente.

Gestionar ante los funcionarios responsables de la formulación e implementación de políticas de EIB, para que en la planificación anual de las actividades correspondientes se incluya la promoción de investigaciones de Etnomatemática relacionados con los conocimientos matemáticos de los pueblos originarios y la difusión de sus resultados.



REFERENCIAS

- Apaza Luque, H. (2017). *La yupana, material manipulativo para la educación matemática. Justicia social y el cambio educativo en niños de las comunidades quechuas alto andinos del Perú*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid].
- Bonilla Tumialán, M. C. (2019). *Un estudio del proceso de elaboración del tejido quechua en telar de cuatro estacas. Aportes para la enseñanza de las matemáticas en la educación básica*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Congreso de la República. (2003). *Ley General de Educación 28044*. Perú.
- Chirinos Rivera, A. (2010). *Quipus del Tahuantinsuyo. Curacas, Incas y su saber matemático en el siglo XVI*. Editorial Commentarios.
- DINEBI. (2005). *Lineamientos de Educación Bilingüe Intercultural*. Perú.
- Gerdes, P. (2007). *Geometría y Cestería de los Bora en la Amazonía Peruana*. Ministerio de Educación, Perú.
- López, L. y Küper, W. (1999). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación* (20), 17-85.
- Ministerio de Educación. (1972). *Política Nacional de Educación Bilingüe*. Lima: Dirección Central de Publicaciones.
- Ministerio de Educación. (1989). *Política Nacional de Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- Ministerio de Educación. (1990). *Programa Curricular: Primer grado de educación primaria bilingüe intercultural*. Lima.
- Ministerio de Educación. (1991). *Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Lima.
- Ministerio de Educación. (2013). *Memoria del Seminario Internacional Educación Matemática en contextos de diversidad cultural y lingüística*. Ministerio de Educación Perú.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*.





- Ministerio de Educación. (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe*. Aprobado por RM N.º 519-2018-MINEDU-
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño curricular Básico de Formación Inicial Docente (FID)-Programa de Estudios de educación inicial intercultural bilingüe*.
- Schroeder, J. (2000). *¿Cómo podemos acercarnos a las diferentes etnomatemáticas?* Ministerio de Educación-GTZ. Perú.
- Trapnell L. y Neira E. (2004). *Situación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Informe de Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEIB-Andes.
- UNESCO. (2017). *Conocimiento indígena y Política educativa en América Latina*. UNESCO.
- Villavicencio M. (1983). Numeración, algoritmos y aplicación de relaciones numéricas y geométricas en comunidades rurales de Puno. Ministerio de Educación.
- Villavicencio, M. (1990). *La matemática en la Educación Bilingüe: el caso de Puno*. Programa Educación Bilingüe-Puno y GTZ .
- Villavicencio M., Parra A. y Gavarrete E. (Eds.). (2018). *Memoria del Seminario Latinoamericano de Educación matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística*. Ministerio de Educación.
- Villavicencio M., Cárdenas M., y Bakuants S. (2018). Posicionando las matemáticas de los pueblos originarios en EIB. En M. Villavicencio , A. Parra y E. Gavarrete (Eds.) *Memoria del Seminario Latinoamericano Educación Matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística* (pp.71-97). Ministerio de Educación.
- Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2001). *Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política*. Editorial Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126–147.
- Williamson, G., y Flores Silva, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Ediciones Universidad de La Frontera. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2015>

SOBRE LA AUTORA



Marta Rosa Villavicencio . Es Doctora en Educación, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Consultora Nacional e Internacional en diferentes Proyectos de Educación Bilingüe Intercultural realizados en comunidades indígenas de Perú, Bolivia, Ecuador y Nicaragua. Autora de materiales educativos para docentes y alumnos de Educación Primaria Intercultural Bilingüe y de Educación Secundaria. Experta en Educación Matemática. Tiene publicaciones de artículos de investigación en libros y revistas nacionales e internacionales. Se ha desempeñado como docente en Educación Primaria, Secundaria, y en Educación Superior en Universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad Cayetano Heredia, la Universidad Nacional de Puno y la Universidad San Martín de Porras-EUCIM. Es Fundadora y Expresidenta del Instituto Peruano de Educación Científica Intercultural (IPECI). Fundadora y Expresidenta de la Sociedad Peruana de Educación Matemática (SOPEMAT). Actualmente miembro del Comité Consultivo. Exrepresentante

de Perú en el Comité Interamericano de Educación Matemática (CIAEM), en tres periodos. Miembro Invitado por el ICMI (Comisión Internacional de Enseñanza de Matemáticas) para integrar el Grupo de Estudio Internacional de “Educación matemática y diversidad de lenguas” (2008-2015). Ha estado vinculada al Ministerio de Educación del Perú como Consultora Nacional en Evaluación y Medición de Calidad Educativa. Fue Directora de Alfabetización, jefa de la Unidad de Educación de Jóvenes y Adultos. Fue la primera Directora General de Educación Bilingüe (DIGEBIL), Coordinadora General del Proyecto Perú - BIRF II (1985 –1988), y fue coordinadora del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe – Puno (1983 – 1985), como especialista del Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación.

CAPÍTULO 7

POLÍTICAS EDUCATIVAS, EXPERIENCIAS EN INSTITUCIONES EIB Y LA SITUACIÓN DE LA ETNOMATEMÁTICA EN ECUADOR

Roxana Auccahualpa Fernández

Universidad Nacional de Educación-UNAE

Abdón Pari Condori

Universidad Adventista de Bolivia-UAB



Resumen

Las políticas educativas para la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador están enmarcadas a partir de la Constitución del 2008 y la LOEI, la cual garantiza una educación de calidad, calidez e inclusiva. Así, la Etnomatemática en Ecuador se ha trabajado desde el Currículo EIB y MOSEIB, dado que el país es intercultural y plurinacional, conformado por población indígena, negra y mestiza. Incluso garantiza una educación integral a través de la cosmovisión andina, armonía y relación con los demás (comunitaria). El trabajo que se presenta es una reflexión teórica-práctica de las políticas educativas en el contexto EIB y la situación de la etnomatemática desde su origen cultural, histórico y educativo.

El propósito de este capítulo es situar la realidad educativa en la EIB, las experiencias en IES y la Etnomatemática que se ha trabajado desde el Ministerio de Educación, el Sistema EIB y universidades. Finalmente, la investigación describe experiencias en instituciones educativas EIB de contexto ecuatoriano a partir de los cambios curriculares, la capacitación de profesores, cursos presenciales y virtuales en la formación docente y la educación continua para docentes en servicio y otros.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe, Etnomatemáticas, políticas educativas, docentes.





1. Políticas educativas en Educación Intercultural Bilingüe

En el territorio ecuatoriano se convive con 14 Nacionalidades y 18 pueblos indígenas entre el pueblo negro, mestizo, Kichwa, Shuar, Achuar y otros. En este sentido, movimientos indígenas como la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE)⁴⁰ lograron incorporar la interculturalidad en sus discursos y reivindicaciones, pero vinculada con la educación y la educación bilingüe en Ecuador, con ello se busca la conservación de las lenguas y culturas propias del país y el fin de las relaciones de dominación colonial. Es precisamente aquí donde reside la importancia de la educación intercultural bilingüe (EIB) que, asociada con la categoría de nacionalidad, esto se convierte en un emblema del movimiento indígena en su lucha por el reconocimiento étnico frente al Estado y la sociedad. (Rodríguez, 2017).

En cuanto a la población, en el 2001 fue la primera vez que se utilizó la autoidentificación para determinar las categorías étnicas en el país y fue tan solo el 6.83% que se identificaron como indígenas y en el 2010 el 7% (Rodríguez, 2017, p.127). La autodefinición como pueblos y Nacionalidad inició en 1990 con el levantamiento indígena y se constitucionaliza en la Constitución

40 Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador es la organización indígena más grande e importante del país andino y una de las más importantes de América Latina. Desde su fundación en 1986 y hasta la actualidad, ha desarrollado una intensa actividad en la lucha por el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de los pueblos y las nacionalidades indígenas ecuatorianos en relación con la identidad, la educación, la tierra, el territorio y el agua, entre otros, en oposición al neoliberalismo.



de 1998 en el Art. 83 que señala, “Los pueblos indígenas, que se autodefinen como nacionalidades de raíces ancestrales y los pueblos negros o afroecuatorianos, forman parte del Estado ecuatoriano, único e indivisible”. Incluso, esta constitución incluye lo Pluricultural y multiétnico, en la que el uso oficial de la lengua kichwa, shuar y demás idiomas en sus territorios forman parte del derecho colectivo. Luego, la Constitución de 2008 declara al Ecuador como Estado Plurinacional e Intercultural. Así, el Art.1 señala:

Art. 1.-El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada (p.9).

En adición, en el capítulo cuarto del derecho a las comunidades, pueblos y nacionalidades, el artículo 57 establece ‘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’ (p. 26). Este se articula con los mecanismos de intervención que se están trabajando en pro de la EIB desde el Ministerio de Educación, las instituciones gubernamentales y universidades.

Por ello, en el marco legal de las políticas institucionales a través de la Constitución del 2008 de Ecuador se señala,



Que el artículo 347 numeral 9 del mismo ordenamiento, entre las responsabilidades del Estado establece la de “[...] Garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”.

Por su parte, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) establece en el artículo 92 que “El currículo de educación intercultural bilingüe estará conformado por el currículo nacional y el currículo de educación intercultural bilingüe”.

En ese sentido, en cuanto a la Educación intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador se ha hecho grandes avances a través del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), la Dirección Nacional de Educación intercultural Bilingüe (DINEIB), el Ministerio de Educación de Ecuador (MinEduc) y el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), instituciones que ayudaron al desarrollo del currículo EIB en el 2017 con las adaptaciones curriculares para cada nacionalidad, y de forma conjunta con el Currículo de los niveles de educación obligatoria del Ministerio de Educación de Ecuador de 2016 se han atendido de alguna manera los problemas reales de la EIB.

Cabe resaltar que el MOSEIB por muchos años ha sido y es la síntesis pedagógica de las experiencias educativas



interculturales bilingües y constituye el paradigma educativo a seguir en las nacionalidades y pueblos indígenas y en contextos donde las lenguas y las culturas se interrelacionan. Así, desde este paradigma, las matemáticas deben tener un tratamiento no teórico sino práctico, de manera que los estudiantes puedan utilizarla en las situaciones reales a fin de evitar la multitud de perjuicios a los que se ve sometida la población por desconocer las normas de mercadeo y, en no pocos casos, de explotación en la realización de actividades de compra-venta (Ministerio de Educación de Ecuador, 2013).

Movimiento Indígena y dinámicas de poder

A finales de los 80 y la década de los 90 el movimiento indígena se consolida de manera organizativa y se convierte en actor político en Ecuador. Esto es, la toma de poder que era una utopía en los 80, se convierte en una posibilidad real de los 90. En este sentido, los pueblos y nacionalidades no son un aglomerado de personas – homogéneas, más bien hay diversidad de posiciones y visiones en todos los ámbitos. Por otra parte, en la década que comprende los años 2000-2019 el movimiento indígena se reagrupa y pone en el escenario político el tema de derechos para los pueblos y nacionalidades, así como participa en la constitución del 2008 en la búsqueda de garantizar una educación de calidad para la EIB.

En Ecuador existen tres organizaciones nacionales del movimiento indígena:



CONAIE: Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, quienes plantean la Plurinacionalidad. Este movimiento representa a los pueblos y nacionalidades con un carácter étnico en la política ecuatoriana.

FENOCIN: Federación Nacional de organizaciones campesinas, indígenas y negras. Estos plantean la Interculturalidad, dado que aglutina a indígenas y campesinos con un carácter clasista.

FEINE: Federación Ecuatoriana de Indígenas evangélicos. Estos plantean la interculturalidad desde la religión. Agrupa a indígenas evangélicos con un carácter religioso.

En esta iniciativa, cabe mencionar que, en los años 90, en Ecuador la interculturalidad irrumpe en el imaginario social, construido como monocultural. En este sentido irrumpe el ámbito de la política, incomoda al poder, a la sociedad en las relaciones de poder se disputa sentidos. Por ello, la interculturalidad vista como formación de docentes indígenas para resolver la educación de los indígenas se ve atendida desde diferentes organismos institucionales. Por lo que, en los años 2008 y 2010, se planteó la pregunta ¿Qué significa la interculturalidad para la sociedad en general y para los pueblos indígenas que la promueven y la posicionan en el debate nacional?, y se desarrolló a partir de la Constitución de 2008 y Ley Orgánica de Educación Intercultural-LOEI.





En este sentido, hay que pasar de la multiculturalidad (reconoce la diversidad) y la Pluriculturalidad (reconoce la diversidad) a la Interculturalidad. Es decir, la Interculturalidad, cambiar la estructura del poder del Estado, pasar de la visión pedagógica a la política. Consecuentemente, hay que pasar del Estado colonial, racista, centralista, elitista... al Estado plurinacionalidad respetando el derecho de los pueblos y nacionalidades.

Fases del imaginario intercultural

Primera fase: Fases inicios de la Educación Intercultural Bilingüe (1940-1988)

- Experiencias desde los pueblos indígenas (nivel primario y secundario)
- Experiencias desde IES privadas y públicas (Superior)
- Apoyo desde organismos internacionales y de las ONG

Segunda fase: Fase Institucionalización de la EIB desde el Estado (1988-2007)

- Desde la creación de la DINEIB hasta el 2008. Dos Subsistemas:
- Educación Hispana
- Educación Indígena y Educación Intercultural Bilingüe





Tercera Fase: Avances en el sistema educativo y de la EIB (2008)

- Constitución 2008 (Estado Plurinacional e intercultural)
- Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI, 2010
- Todo Sistema educativo Intercultural y Bilingüe en los territorios donde están asentados los pueblos y nacionalidades.

2.Etnomatemática y la educación intercultural Bilingüe

2.1.Educación Intercultural Bilingüe

El trabajo realizado por Bonilla, et ál. (2018), señala que la educación matemática en Ecuador ha pasado por cambios concernientes a políticas públicas del gobierno. Así,

Para el 2016, se establece como política educativa desarrollar el currículo para la Educación Intercultural Bilingüe EIB, el cual surge del ajuste curricular de la Educación Básica, enriqueciéndolo con una pertinencia cultural y lingüística de los pueblos y nacionalidades del país. Así, el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe – MOSEIB del 2013, que era la guía para las escuelas EIB, pasa a ser un referente de apoyo para el docente, mismo que busca garantizar la calidad de la educación con el equipamiento de infraestructura, alimentación y vestimenta con pertinencia cultural; a su vez,



producir materiales didácticos en la propia lengua de los pueblos indígenas, tomando en cuenta su cultura, saberes ancestrales y su contexto. En el área de la matemática, el uso de la Taptana Montaluisa⁴¹ (o calculadora de los Cañaris) en las instituciones EIB se hace reglamentario como recurso didáctico (p.12).

Cabe destacar que en 2016 el sistema educativo ecuatoriano experimentó una transformación curricular en la Educación General Básica⁴², lo que implicó la modificación del currículo nacional y su adaptación para las 14 nacionalidades del país. El currículo 2016 introduce cambios en el paradigma educativo y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, proponiendo una visión de currículo flexible, ya no centrado en competencias, sino en destrezas con criterio de desempeño (DCD), y establece un perfil de salida basado en tres valores fundamentales: justicia, innovación y solidaridad. Este enfoque permite que el estudiante no quede rezagado y logre adquirir las DCD en cada uno de los subniveles educativos: preparatoria, elemental, intermedia, superior y bachillerato. Por otro lado, el currículo destinado a las 14 nacionalidades se elaboró a partir de dominios de aprendizaje, saberes y conocimientos contextualizados, promoviendo un aprendizaje integral en el que las disciplinas se articulan de manera coherente. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe

41 Taptana Montaluisa desarrollada en el Ecuador por Luis Montaluisa a partir de la idea de un instrumento de piedra de los Cañaris con un número de hoyos del 1 al 9 representando el valor posicional.

42 La educación General Básica en el Ecuador comprende los subniveles de elemental (2do-4to), intermedia (5to-7mo) y superior (8vo-10mo).



(EIB) tiene como propósito fortalecer la lengua (en porcentajes del 100%, 75%, 50%) y la cultura de los pueblos y nacionalidades indígenas mediante procesos educativos de calidad en todos los niveles, favoreciendo el desarrollo humano en el marco del Estado Plurinacional e Intercultural ecuatoriano, a través de la Etnomatemática y las Etnociencias presentes en el currículo.

2.1.1 Retos en la Educación Intercultural Bilingüe

Los retos que se han propuesto en la Educación Intercultural Bilingüe en los niveles de inicial, general básica y bachillerato han sido los siguientes:

- Diseñar protocolos de aplicación de las normativas (lengua) en las UECIB⁴³, UEIB⁴⁴, CECIB⁴⁵.
- Formación y capacitación a docentes de todo el subsistema educativo intercultural, así como del Intercultural Bilingüe.
- Incorporar contenidos en las mallas curriculares sobre interculturalidad y los saberes, conocimientos y cosmovisión de los pueblos y nacionalidades, territorializar las mallas curriculares de acuerdo al contexto educativo en zona sierra, oriente y costa.
- Mejorar la infraestructura en el sector rural, dotar de materiales y acceso a internet como servicio básico para una educación igualitaria y de calidad.

43 Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe

44 Unidad Educativa Intercultural Bilingüe

45 Centro Educativo Comunitario Intercultural Bilingüe



- Reducir brechas de desigualdad en cuanto a la EIB y la Educación General Básica.

En cuanto a los retos para la educación superior se establece lo siguiente:

- En la evaluación a las Instituciones Educativas Superiores – IES se debe incorporar sobre el acceso de permanencia y titulación de jóvenes de pueblos y nacionalidades.
- Acceso directo a jóvenes de los pueblos y nacionalidades (por 5 años) a cualquier IES público y cualquier carrera.
- Incorporar contenidos en la malla curricular sobre interculturalidad saberes, conocimientos y cosmovisión de los pueblos en todas las carreras de pregrado.
- Incorporar el art 80 del Reglamento del Régimen Académico - RRA de 21 de marzo de 2019 sobre la lengua de los pueblos indígenas en las IES.
- Consolidar el proceso de construir la sociedad interculturalidad a partir de carreras de las IES.

2.2.La Etnomatemática como alternativa para la enseñanza contextualizada

La Etnomatemática en Ecuador se ha trabajado a partir de la iniciativa de las Instituciones de Educación Superior -IES- y la Educación Intercultural Bilingüe a través de las políticas educativas que se han integrado en el desarrollo de las mallas en los currículos de la educación básica y superior.



En este sentido, el trabajo de Viteri, desarrollado en el 2015, señala la situación de la etnomatemática en el sistema educativo ecuatoriano a partir de una sistematización de una investigación documental de acuerdo con la realidad ecuatoriana.

A partir de las últimas reformas educativas en el Ecuador, la Educación apunta hacia el mejoramiento de la calidad de la educación con un impulso a la educación intercultural bilingüe con la inclusión de componentes culturales y artísticos, para así lograr que el sistema educativo responda a las exigencias del desarrollo nacional y mundial, a la realidad económica, social y cultural del país; de paso, a elevar la calidad tanto por su integralidad, continuidad y permanencia, como por sus contenidos socialmente útiles. Por ello, a partir de los lineamientos curriculares y la Constitución busca formar un ciudadano crítico, solidario y profundamente comprometido con el cambio social; que reconozca, promueva y se sienta orgulloso de su identidad nacional, pluricultural y pluriétnica.

En adición a esto, el trabajo de Viteri (2015) muestra la revisión que se realiza de la situación de la Etnomatemática, la cual parte de un análisis de la educación general básica y la revisión de los programas en la Educación Intercultural Bilingüe. Con respecto a esa revisión, se ha visto la experiencia iniciada en 1996 (diseño curricular) para el Fortalecimiento y Actualización Curricular de la Educación Básica, que entre sus objetivos plantea promover un proceso educativo-inclusivo en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional. Además, los conocimientos



de matemáticas como precios, tiempos, velocidades, medidas de vestimentas, de casas, de distancias, puntajes, estadísticas y cálculos de todo tipo, se trata de integrarlos en el currículo en un esfuerzo por atarlos a actividades cotidianas del contexto ecuatoriano.

Las últimas reformas curriculares en Ecuador de 2010 y 2016 tratan de realizar un currículo flexible e incluyen como metodología para la enseñanza de la matemática la Teoría de la resolución de Problemas de George Polya, sin considerar otras metodologías más pertinentes con el contexto.

Entre 2003 y 2008, los directores provinciales de la EIB y funcionarios de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje de los niños, elaboraron y publicaron la producción de libros de la serie de Kukayo Pedagógico. No obstante, las instituciones CECIB y UECIB trabajaron hasta 2010 con estos libros de texto para las diferentes áreas disciplinares. Sin embargo, para 2016, con la reforma curricular, los estudiantes de las instituciones de EIB trabajan con el libro de texto de la Educación Básica, la cual no tiene la pertinencia socio-cultural de los grupos o nacionalidades de Ecuador.

Con respecto a la educación superior, el matemático Juan Cadena, docente y director del Instituto de Etnociencias de la Universidad Central del Ecuador (UCE), señala que la educación Superior debe partir de un cambio en que los estudiantes aprenden los principios matemáticos indígenas con la finalidad



de utilizarlos en la vida cotidiana. Por ello, el plan de estudios de la educación básica debe comprender, por ejemplo, un análisis de los principios de la geometría euclidiana con la andina. Con esto se puede apreciar y comprender la concepción del número, el tiempo y el espacio que ayudó en la construcción de proyectos como el Qhapaq Ñan (red de caminos que unió a los pueblos del Imperio incaico y que, de cierta manera, empata con la constelación de la Cruz del Sur). (El comercio, octubre 2017).

Incluso, para Cadena 'la etnomatemática va más allá del aprendizaje de una corriente eurocentrista en la que fuimos parte de esa educación. Siendo nosotros una cultura inmersa en una cultura mestiza, hay un rastro permanente de la matemática indígena en varios aspectos, esto es, el Cerro Catequilla, ubicado a poca distancia del monumento a la Mitad del Mundo, en la que el investigador astronómico Cristóbal Cobo determinó un error en el trabajo de la Misión Geodésica Francesa del siglo XVII, por lo que, la línea ecuatorial pasa sobre Catequilla, algo que fue identificado por los pueblos preincas hace más de 1.000 años. Ello motivó la necesidad de llevar esos conocimientos a las aulas y fue lo que instó a la UCE a realizar en 2015 el I Simposio de Etnociencias.

2.3.Las Universidades y su rol en la EIB

A partir de las reformas educativas en Ecuador, las universidades o instituciones de educación superior han integrado en la malla curricular aspectos de la interculturalidad y el trabajo de una educación contextualizada, al considerar que estamos en



un país pluricultural en el que convergen múltiples pueblos o nacionalidades como kichwas, shuar, achuar, sapara, entre otros.

En 2017 se llevó a cabo el II Congreso Internacional de Etnomatemática y II Simposio de Etnociencias en la UCE de Quito con la participación de estudiantes, docentes, ponentes internacionales y nacionales interesados en la Etnomatemática, organizado por la UCE, la Universidad Nacional de Educación y la Universidad Técnica del Norte de Ibarra.

Cadena señala que los desafíos y retos que tiene la matemática con respecto a lo que se podría entender como las matemáticas occidentales, es la incorporación de conocimientos propios de pueblos, grupos y nacionalidades como los americanos, que a la par de Mesopotamia o Egipto estaban ya realizando cálculos precisos en sus comunidades (El comercio, octubre 2017).

Aún nos preguntamos ¿cuáles han sido los principales logros de la Etnomatemática al momento en Ecuador?, ¿para qué serviría este rescate de las etnomatemáticas y Etnociencias en nuestro país?, ¿Cómo hacer que esta formación de la Etnomatemática también llegue a las escuelas no solo EIB sino EB? ¿Qué retos tiene la educación matemática en el Ecuador? No obstante, para responder estas interrogantes el profesor Cadena ha logrado a partir del proyecto Runayupay que la asignatura de etnomatemática sea incluida en la malla curricular de la carrera de Formación docente en matemáticas de la UCE.



El proyecto Runayupay, dirigido por Juan Cadena de la Universidad Central del Ecuador (UCE) en Quito, abordó la problemática de la enseñanza de la matemática a partir del fenómeno migratorio, que reproduce en contextos urbanos las dificultades educativas presentes también en zonas rurales. Esto se relaciona con la diversidad étnica del país, conformado por nacionalidades y pueblos indígenas y afroecuatorianos. El Grupo de Investigación en Etnomatemática, conformado por docentes de la UCE y especialistas externos, con apoyo de la SENESCYT, inició actividades en junio de 2014 y culminó en 2015.

Uno de los aportes de la investigación realizada por el Proyecto Runayupay, Trujillo et al. (2015), formula una propuesta que establece una concepción epistemológica de las Etnociencias y las Etnomatemáticas, basada en la Filosofía contemporánea, la Antropología Estructuralista y los avances más recientes de las Ciencias Matemáticas.

El objetivo del proyecto fue realizar la producción de materiales pedagógicos relacionados con la enseñanza de las matemáticas y la Etnomatemática, la difusión de los resultados de las investigaciones, la formación de redes de investigación en Etnomatemática, la realización de eventos de carácter académico relativo a las Etnociencias y Etnomatemáticas y el establecimiento de relaciones internas y externas que promuevan la interdisciplinaridad para promover investigaciones relevantes en el tema. Así, en 2015 se realizó el Primer Congreso Internacional de Etnomatemática y 1er



Simposio de Etnociencias; en 2017 el II Congreso Internacional de Etnomatemática y II Simposio de Etnociencias con el apoyo de las universidades UCE, UNAE, UTN-Ibarra.

Por otra parte, en el desafío de garantizar la investigación en Etnociencias, Cadena desarrolló la propuesta de la creación del Instituto de Etnociencias adscrito a la UCE, proyecto que fue aprobado en el 2018, para apoyar las propuestas de investigaciones presentadas por los docentes en sus aspectos metodológicos y técnicos.

La finalidad del instituto es formular y ejecutar programas y proyectos de investigación en Etnociencias con base en la sistematización de los aportes de investigadores que han adoptado métodos innovadores e inclusivos de nuestra identidad cultural en sus investigaciones y las aplicaciones pedagógicas para el sistema educativo ecuatoriano. Además, promover investigaciones interdisciplinarias y colaborativas desde la perspectiva de las Etnociencias como un medio para el desarrollo de diversas aplicaciones que amplíen la proyección en distintas áreas del saber humano y de las instancias académicas de la Universidad Central.

Incluso, recopilar y sistematizar los aspectos relevantes de los estudios etnográficos y etnológicos que permitan contextualizar culturalmente las investigaciones en Etnociencias. Consecuentemente, diseñar diversas propuestas curriculares, metodológicas y pedagógicas para aportar al mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje de las Etnociencias en el sistema educativo ecuatoriano.



Por su parte, para el 2014, la Universidad Nacional de Educación -UNAE- creada como la universidad para la formación de los docentes del país, tiene como misión contribuir a la formación de educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo en el Ecuador, a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad. Igual, busca desarrollar investigaciones educativas, pedagógicas y didácticas que produzcan conocimientos pertinentes, interculturales, complejos para transformar el sistema de educación ecuatoriana. La UNAE trabaja el eje de la interculturalidad no solo a través de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe sino a partir de los objetivos del Sumak Kawsay en la formación de todos los estudiantes.

El programa de la Etnomatemática en la UNAE se ha desarrollado a partir de la integración de cursos en el reajuste de la malla curricular del 2019 con los cursos de estadística, matemáticas y etnomatemáticas I y II, que antes se llamaba Enseñanza y Aprendizaje de las matemáticas I y II, dirigido a los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe.

El propósito de ese reajuste es garantizar una educación contextualizada para atender los pueblos y nacionalidades. Por ello, los cursos pretenden explorar los procesos de la Etnomatemática (contar, medir, localizar, jugar, diseñar y explicar), así como las dimensiones. Hablar de ello es conceptualizar la importancia



del discurso de las relaciones entre la matemática formalista occidental y lo que pretende la Etnomatemática.

Así, se establece la aplicabilidad en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Ecuador en las clases de Matemáticas que vinculan sus tradiciones, costumbres, lenguas y aprendizajes desarrollados dentro de su propia cultura con el currículo de la escuela, cuyos resultados en el aprendizaje de los niños sean beneficiosos. Los resultados que se han logrado en el campo de la Etnomatemática han sido varios; entre ellos, los trabajos de tesis de pregrado, las producciones de investigación de los estudiantes y docentes presentados en congresos nacionales e internacionales de Etnomatemática y Educación Matemática.

Esos trabajos se postulan a partir de los conocimientos y saberes ancestrales de un grupo socio-cultural identificable en desarrollo de las prácticas preprofesionales -PP, que han tenido los estudiantes EIB en los contextos de Sierra, Oriente y Costa como parte de su formación docente.

El trabajo de campo de los estudiantes de la carrera de EIB en la UNAE a través de las PP ha dado lugar al reconocimiento y la valorización de los saberes ancestrales por medio de las mathemas, identificados en sus actividades propias de cada cultura. Así, el trabajo realizado por el profesor Marco Vinicio Vásquez y los estudiantes dieron lugar a un trabajo de investigación de casi dos años relacionado con la Taptana Cañari. Como forma de articular los saberes ancestrales de la cultura de los cañaris a la práctica

docente, la didáctica intercultural de la matemática permite la interacción de las diferentes culturas sin suponer jerarquizar un conocimiento sobre otro.

El aporte del trabajo hacia la generación de nuevos conocimientos presenta un modelo para la enseñanza-aprendizaje de las operaciones básicas mediante el uso de la Taptana, por ello el trabajo fue presentado en el 2018 en VII Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje en París. No obstante, esa iniciativa también fue parte de los objetivos del grupo de innovación UNAE-1-CPIE-001, que al término del proyecto desarrolló la Uña Taptana como el recurso para la comprensión del número en la primera infancia- recurso de madera desarrollado por los docentes Roxana Auccahuallpa, Joana Abad y Marco Vásquez (Ver figura 7.1 y 7.2).



Figura 7.1- Imagen propia de la Taptana UNAE
Fuente: Proyecto de Innovación UNAE-1-CPIE-001



Figura 7.2- Uña Taptana – recurso para la comprensión del número
Fuente: Proyecto de Innovación UNAE-1-CPIE-001



Finalmente, en los 6 años de creación de la UNAE, los trabajos de titulación de pregrado de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica con respecto a la etnomatemática han sido varios, tal como muestra la tabla 7.1.

Tabla 7.1. Trabajos de integración curricular - pregrado

Título de trabajo de tesis- pregrado	Autor	Año
Cartografía Social Participativa: instrumento socioeducativo para la revitalización de conocimientos tradicionales: caso UECIB “Cacique Tumbalá”.	Steven Guaranda y María Belén Gómez	2019
Tienda escolar: procesos de enseñanza aprendizaje de la matemática y etnomatemática en el 4to año del CECIB Inti Raymi.	Alexander Barrera y Nina del C. León	2019
Los juegos ancestrales la “Alforja” y el “Tigraysillo” como estrategia didáctica para fortalecer la enseñanza de los procesos etnomatemáticos en el cuarto grado de la UECIB Tupak Yupanki.	Rafael Neira	2020
Estrategia Etnomatemática Hilando y Tejiendo conocimientos Yachay puchkashpa awashpa para potenciar el pensamiento lógico-matemático.	Karina Gualpa y Ximena Gualpa	2020
Propuesta educativa etnomatemática 'Yupaywan Pukllay' para desarrollar el sentido numérico a partir del Khipu con estudiantes de preparatoria de la Escuela de Educación Básica de Innovación UNAE.	Fernando Quinde	2021
La Etnomatemática como estrategia didáctica para el refuerzo académico de las operaciones básicas multiplicación y división en un estudiante con Necesidades Educativas Especiales de décimo año de la Unidad Educativa Luis Cordero.	Viviana Cabrera y Edmundo Banegas	2021
Propuesta didáctica sobre el uso de la Chakana Andina para el desarrollo de destrezas del bloque de Geometría y Medida en el séptimo de EGB.	Stalin Escandón y Walter Rivera	2020

Fuente: Elaboración propia, 2021



3. Situación de la Etnomatemática en Ecuador

3.1. Experiencias en Instituciones Educativas EIB

En este apartado se recapitula la experiencia del autor en la Amazonia ecuatoriana, dentro de una extensión de la Universidad Nacional de Educación -UNAE. La Universidad Nacional de Educación tiene su sede principal en Chuquipata en la parroquia de Javier Loyola entre las ciudades de Cuenca y Azogues. Sin embargo, al ser una Universidad Nacional con un Modelo Pedagógico propio denominado Modelo Pedagógico UNAE no solo forma profesores de pregrado, sino también contribuye a la Educación Continua y cursos de posgrado en el campo de la educación a través de la profesionalización docente. En ese marco, desde 2016 ha empezado a crear centros de extensión o centros de apoyo para las nacionalidades y pueblos ecuatorianos en distintas ciudades estratégicas. Así, el primer Centro de Apoyo fue la de Sucumbíos en la ciudad de Nueva Loja, que atendía las seis provincias de la Amazonia ecuatoriana: Morona Santiago, Napo, Orellana, Pastaza, Sucumbíos, Zamora Chinchipe.

Nueva Loja, también conocida como Lago Agrio, capital de la provincia de Sucumbíos, la urbe más grande y poblada de la provincia, está localizada al norte de la Región Amazónica del Ecuador a orillas del río Aguarico, con un clima lluvioso tropical de 28º C en promedio, es llamada también “La capital petrolera del Ecuador” por su importante producción petrolera, pilar de la economía ecuatoriana. En ese contexto, la experiencia propia del



autor está llena de anécdotas vividas, experiencias en el aula y fuera del aula, fragmento de diálogos con autoridades académicas, políticas, de nacionalidades y pueblos indígenas como Ai Cofán, Secoya, Siona, Huaorani, Shiwiar, Zápara, Achuar, Shuar y Kichwa (Amazonia).

Según el Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODEMPE), existe en el país 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas. Eso provoca el interrogante, ¿Cuál es la diferencia entre pueblo y nacionalidad? Las definiciones que encontramos en el Mapa de Nacionalidades y Pueblos Indígenas, publicado en la página web del INEC, nos ayudan a entender estos conceptos. Una nacionalidad indígena es un conjunto de pueblos milenarios anteriores a los constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma y cultura comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económico, jurídico, político y ejercicio de autoridad. (Ver figura 7.3). En cambio, un pueblo indígena se define como colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros de identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal.



Figura 7.3- Foto del autor con el Shamán de la nacionalidad Shuar de Sucumbíos.

Fuente: Autoría propia

Pero también está la presencia del pueblo afroecuatoriano en la Amazonia ecuatoriana y no es indígena. Los grupos afrodescendientes en el Ecuador están desde el siglo XVI. Según FLACSO (2016), el primer grupo de afrodescendientes llegó al Ecuador en octubre de 1553, por vía marítima, en un barco que partió de Panamá con destino a la ciudad de los reyes, Perú, y que pertenecía al español Alonso de Illescas; entre la mercancía venían “17 negros y 6 negras”; después de treinta días de navegación, el barco dobló el cabo de San Francisco, y se detuvo en la ensenada El Portete, frente a las costas de Esmeraldas, ahí bajo la primera tripulación para descansar de tan largo viaje y abastecerse de provisiones, especialmente de agua y alimentos. También bajaron a negros y negras, para que ayudaran durante el descanso.

Mientras todos estaban en tierra, se levantó el viento y marea e hizo que el barco chocara contra los arrecifes y se hundiera lentamente; mientras la tripulación corría al barco a salvar sus pertenencias y la mercancía, negros y negras aprovecharon la confusión y huyeron penetrando hacia el interior de la selva, para nunca más ser encontrados. En la actualidad el grupo afrodescendiente es un pueblo con mucha identidad y presencia significativa en la Amazonia Ecuatoriana como se muestra en la Figura 7.4.



Figura 7.4- Foto del autor con Damas de baile del pueblo Afro ecuatoriano.

Fuente: Autoría propia

Otra nacionalidad, como llaman ellos, la gran nación Siekopai (también llamada Secoya) es originaria y milenaria de la Amazonia (Figura 7.5). Su mitología relata que ellos son descendientes de los espíritus celestiales, que vivían en el centro de esta llanura amazónica, en los actuales territorios de Ecuador y Perú. Sin embargo, no faltan conflictos y peleas entre las diferentes nacionalidades, incluso muchas veces peleas de muerte por problemas limítrofes y políticas.



Figura 7.5- Foto del autor con un grupo de niños de nacionalidad Siekopai

Fuente: Autoría propia

Con respecto a la enseñanza en ese contexto, es necesario dar un nuevo enfoque de la matemática y su enseñanza. En el profesorado de la Amazonia ecuatoriana hay un gran interés por los cursos de formación como se explica en Pari (2017). Sin embargo, la mayoría de las universidades que ofrecen cursos de formación de pregrado, de capacitación o posgrado tienen una perspectiva de la matemática absolutista o aristotélica. Como es matemática universal, objetiva, ahistórica e inhumana.

A diferencia de otras universidades, la Universidad Nacional de Educación, con base en su Modelo Pedagógico denominado Modelo Pedagógico-UNAE, comenzó a ofertar y desarrollar cursos de Educación Continua denominado “De la enseñanza y aprendizaje tradicional a la educación innovadora: Retos del docente contemporáneo”, el curso estuvo dirigido a docentes que se desempeñan en Instituciones



Educativas de las provincias de Sucumbíos, Orellana, Napo, Pastaza, Morona Santiago y Zamora Chinchipe.

En la actualidad, ese curso se ha extendido por todo el país a través de los distintos centros de Apoyo de la UNAE. Por ejemplo, cuando el autor llegó por primera vez a la ciudad de El Coca, encontró un grupo grande de profesores que mostraban mucho interés en conocer las nuevas estrategias de enseñanza para mejorar sus prácticas educativas. Tanto era el interés que el primer día se encontró con más de un centenar de profesores pidiendo ser matriculados en los cursos. Sin embargo, de acuerdo al plan de capacitación y la capacidad de las aulas, solo se podía atender a 60 profesores divididos en dos grupos (Pari, 2017).

El grado de formación de los profesores participantes fue heterogénea, pero el 70% de ellos (eran Bachilleres, Tecnólogos o Ingenieros) y solo el 30% tenían formación pedagógica. Esa es una de las razones de mucho interés por parte de los profesores por los cursos y programas de capacitación. Pero es un campo en el que se puede y debe trabajar la matemática en la diversidad respetando los saberes de cada nacionalidad y con responsabilidad social. Así, la UNAE Amazonia impulsa la transformación de la educación, en particular la enseñanza de la matemática, desde una visión tradicional a un enfoque de diversidad epistemológica, intercultural e interdisciplinar, en correspondencia con el Modelo Pedagógico UNAE que da protagonismo al estudiante en la construcción de su aprendizaje, concibe al profesor como un acompañante y guía del proceso.



Dentro de ese enfoque se han escrito los módulos para el Programa de Profesionalización en Educación Básica (EB) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Los autores han sido parte de la escritura de dos módulos de matemáticas:

1. Matemática, geometría y estadística:
problematización y diversidad epistemológica.
2. Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas:
etnomatemática, geometría y principios estadísticos.

El primer módulo tuvo por objetivo orientar al estudiante a realizar cambios en el desempeño profesional y motivar a revisar lo que hacemos en la actualidad, es decir, las concepciones y creencias de las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, porque son las que determinan las prácticas en el aula con los estudiantes. Repensar la educación matemática con base en los enfoques y tendencias generados en las últimas décadas. Todo eso abre al profesorado un abanico de oportunidades para la comprensión de las problemáticas a las que se enfrentan las personas en sus contextos y el ser humano como especie de este planeta, debe proveer las bases para la construcción de formas más efectivas de manejar las disciplinas académicas y de ayudar a los estudiantes a prepararse para actuar en la vida real como ciudadanos responsables, creativos y propositivos.

El segundo módulo tuvo como objetivo reflexionar, analizar, comprender problemas de campo didáctico, formas



de enseñar y aprender matemáticas para diseñar, desarrollar y evaluar de manera personalizada el currículum, desde la diversidad epistémica, histórica, intercultural e interdisciplinar, de la enseñanza y aprendizaje de la matemática. En un Estado plurinacional, multilingüe e intercultural como es el Ecuador, especialmente en la Amazonia.

3.2. Investigación sobre concepciones de la Etnomatemática

En cuanto a las investigaciones con respecto a la etnomatemática y la percepción de los docentes, Pari en 2019 hizo una investigación en una población de 274 profesores matriculados en el Programa de Profesionalización y la muestra estaba compuesta por 90 profesores (53 mujeres y 37 varones). La investigación tuvo como propósito determinar las concepciones de la Etnomatemática en maestros de la amazonia ecuatoriana. En la que una de las preguntas era que representara en un mapa conceptual la Etnomatemática. Solo el 22% de los profesores fueron capaces de construir un mapa conceptual de Etnomatemática con sentido. Mientras que el 45% hizo algo que no tenía nada que ver con Etnomatemática. Por ejemplo, una maestra de nueve años de experiencia escribió: “Primera vez que oigo la palabra Etnomatemática. Según mi criterio, es combinar las matemáticas con las culturas y las etnias” (Pari, 2019. p. 5).

También pidió que escribieran una definición de etnomatemática en sus propias palabras. El 44% logró escribir la definición de la misma en la que aparecen los siguientes



vocablos: cultura, costumbre, prácticas socioculturales, mezcla de etnias, antigüedad, origen de la matemática, matemática andina, lugar donde se desarrolla. Luego se les dio un listado de afirmaciones para que ellos indicaran ¿cuáles tenían relación con etnomatemática? Las respuestas se muestran en la tabla 7.2:

Tabla 7.2. Respuestas de los participantes docentes

Lista de frases relacionado con etnomatemática	No. de profesores	Porcentajes
Matemáticas de las etnias	33	37%
Matemáticas ancestrales	48	53%
Un sistema educativo impuesto con una sola forma de pensar matemáticamente.	5	6%
Ver las matemáticas como un sistema cultural local, más sujeto a contextos y distinto de las matemáticas académicas.	38	42%
Subárea de la historia de la matemática y educación matemática y con una relación con la antropología y ciencias de la cognición.	25	28%
Antropología matemática	7	8%
Un área sociocultural, histórico, político y ético en el campo de la educación matemática.	37	41%
Matemática local perteneciente al contexto sociocultural próximo de los estudiantes.	13	14%
La conjunción de las ciencias humanas, sociales y exactas	15	17%
Un proyecto de investigación crítico	12	13%

Fuente: Adaptado de Pari (2019)



La tabla muestra que el 53% de los docentes participantes relaciona la etnomatemática con las matemáticas ancestrales.

4. Discusión y análisis

Como ya se señaló en el documento, en el territorio ecuatoriano conviven 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, afroecuatorianos y mestizos y que son representados por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), los cuales han logrado incorporar la interculturalidad y en el campo de la educación a la educación bilingüe del país.

En ese marco, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Ecuador ha logrado grandes avances a través de SEIB, DINEIB, MinEduc y el MOSEIB han contribuido al desarrollo y las adaptaciones curriculares para cada nacionalidad y de forma conjunta con el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria (CNEO) desde 2017. Entre ellos, cabe destacar que el MOSEIB fue la síntesis pedagógica de las experiencias educativas interculturales bilingües y ha constituido el paradigma de la educación de los pueblos y nacionalidades.

En esa perspectiva, la Etnomatemática ha sido favorecida por el cambio de currículo en 2016. Cuyo paradigma educativo corresponde a un currículo flexible y con tres perfiles de salida que son la justicia, innovación y la solidaridad. Además, ha favorecido la reglamentación de materiales didácticos como la Taptana Montaluisa (o Calculadora de los Cañarís) (Bonilla, et ál.,





2018), pero no se reduce solo a la Taptana Canarí, sino a muchos más elementos de la matemática situada y en contexto, y de manera general con la educación bilingüe.

Consecuentemente, cabe señalar que en Ecuador la Etnomatemática se la ha trabajado desde las iniciativas de las instituciones de educación superior y la educación intercultural bilingüe. A su vez, ha formado parte de las reformas educativas que buscan el mejoramiento de la calidad educativa. A ese proyecto también le ha apostado la Universidad Nacional de Educación con su Modelo Pedagógico centrado en el protagonismo del estudiante. Particularmente desde la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe para la formación regular y el Programa de Profesionalización que se conectan con las experiencias vividas en territorio costa, sierra y oriente, estudios de investigaciones en temas de trabajos de fin de grado y las publicaciones de los módulos por los autores y las experiencias vividas en las aulas y en el contexto ya descrito.

Además, las matemáticas y la etnomatemática en particular, deben ser para potenciar en el individuo sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores con base en su cultura y su identidad que ha sido reducido o arrinconado por la Conquista o la Colonia. Como señala el ambateño Marcos Guerrero Ureña (2004) en su libro *Los dos Máximos Sistemas del Mundo* que analiza las matemáticas del Viejo Mundo y del Nuevo Mundo.





La recuperación de la memoria no va únicamente por el lado del relato, de la fábula de lo que un día fuimos, la recuperación de lo pasado. Desde el punto de vista de la cultura esto es sin lugar a dudas de suma importancia para el desarrollo de los pueblos. Al hacer posible la distribución del ser en el tiempo, la memoria permite la ubicación de la vida en las coordenadas de la existencia. Es preciso conocer de dónde se viene para donde se va. Pero la memoria es más que eso. Desde el punto de vista del presente la memoria es la urdimbre en el que el hombre teje su laborioso obrar en la vida (Guerrero, 2004, p. 11).

En esa perspectiva, también se hacen las reflexiones finales y las conclusiones.

5. Reflexiones finales o conclusiones

Conforme con el trabajo de Villavicencio (2001), El comercio (2017), Pari (2019) y Auccahuallpa (2021) se hace urgente la educación continua del docente ecuatoriano en la preparación de la Matemática y la Etnomatemática para brindar una educación de alto nivel técnico-pedagógico y didáctico a niños cuya lengua materna (L1) y cultura son autóctonas del grupo étnico o nacionalidad. Para ello, se generan espacios de reflexión y análisis de los actores como estudiantes, docentes e investigadores, a través de congresos, seminarios, simposios, cursos, talleres, proyectos educativos-pedagógicos, entre otros.



Eso es, que los lineamientos programáticos de la capacitación de profesores deben proporcionar al estudiante y al docente los elementos teórico-metodológicos que le permitan vincular las actividades matemáticas que aún se realizan en la comunidad donde trabaja y los procesos matemáticos formales característicos del ámbito escolar.

Por tanto, las matemáticas se tratan de relaciones y actividades propias de los seres humanos incluyendo las temáticas de clasificación, seriación, numeración, geometría medidas y resolución de problemas. Así también, podemos pensar que las matemáticas desarrolladas en el contexto de cualquier cultura, grupo, o nacionalidad, escrita u oral deben descubrir, revivir e incorporar estos sistemas en la pedagogía desarrollada a través del currículo. Por ello, la interculturalidad debe ser un eje transversal de la educación, no solo por atender a la diversidad cultural, social o étnica, sino que busca revalorizar los conocimientos ancestrales que poco a poco han ido disminuyendo en el conocimiento de los jóvenes del siglo XXI.

Contrariamente a las políticas educativas que atienden la intercultural y la pluriculturalidad en Ecuador, la situación de la etnomatemática aún es débil por la falta de investigaciones en ese campo, cursos en las universidades, producciones de materiales y recursos para la educación básica, educación intercultural bilingüe y superior. Dado que no basta con los currículos adaptados para las 14 nacionalidades, es necesario desarrollar la Educación continua a los docentes en el programa de la Etnomatemática,





para que no sea entendida o mal conceptualizada en el sentido de que la Etnomatemática solo estudia las prácticas matemáticas en comunidades indígenas, o que la etnomatemática carece de rigor científico para aprender las matemáticas por su enfoque empírico.

Dado que Ecuador es un país pluricultural con 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas en el que persisten los saberes ancestrales de las nacionalidades indígenas y el pueblo afroecuatoriano, es recomendable incluir elementos fundamentales de la Etnomatemática en el currículo y en la enseñanza de las matemáticas y otras ciencias. Al no contar con el conocimiento adecuado de los saberes ancestrales propios de una cultura, se precisa desarrollar una política de investigaciones participativas, en las que las nacionalidades se conviertan en actores protagónicos de los procesos pedagógicos. En ese sentido, el Instituto de Etnociencias, creado en 2018 en la UCE, es un gran logro para el avance del desarrollo del conocimiento ancestral de las nacionalidades y grupos étnicos, que busca fortalecer los programas de investigación pedagógica y científica de las Etnociencias y etnomatemáticas.

Finalmente, educadores, investigadores y docentes en Ecuador como Luis Montaluisa, Juan Cadena, Mónica Viteri, Martha Rodríguez, Jorge Trujillo, Roxana Auccahuallpa, Abdón Pari, Marco Vásquez, y otros, señalan que en Ecuador lo que hace falta es que se introduzca la etnomatemática en la malla curricular ecuatoriana desde la Educación Básica, Bachillerato y Superior. De manera que, los estudiantes puedan aprender la geometría, el



cálculo desde las visiones de las culturas Kichwas, shuar y otras; que se enseñe el teorema de Pitágoras a partir de los elementos prehispánicos; que en la enseñanza del tiempo se imparta la numeración Maya y otros sistemas. También, los avances en la Universidad Central de Ecuador con la institucionalización del Instituto de Etnociencias en el 2018, pretende difundir los conocimientos y que otras universidades y centros se interesen en divulgar los conocimientos de los pueblos y nacionalidades a partir de un eje transversal de la Interculturalidad en la enseñanza. Así, la UNAE quiere garantizar una educación de calidad para los pueblos y nacionalidades a partir de la carrera de la EIB y el eje de interculturalidad en sus otras carreras.



REFERENCIAS

- Auccahualpa, R. (2021). Situación de la Etnomatemática en Ecuador. *Journal of Mathematics and Culture*, 15 (2), 8-27
- Bonilla, M. C., Rosa, M., Auccahualpa, R., Reyes, M.E., y Martinez, O. J. (2018). Un estudio de la educación matemática, intercultural y Bilingüe: Una perspectiva etnomatemática. *Journal of Mathematics and Culture*, 12(1), 1-27.
- El Comercio (2017). Juan Cadena: “La etnomatemática toma contacto con la sociedad”. <https://www.elcomercio.com/guaifai/juanca-dena-matematica-congreso-educacion-tecnologia.html#:~:text=La%20etnomatem%C3%A1tica%2C%20con%20su%20nueva,m%C3%A1s%20identitaria%20con%20lo%20nuestro>.
- FLACSO, (2016). Etnohistoria de los pueblos y nacionalidades originarias del Ecuador. <https://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2016/02/Modulo-2.pdf>
- Guerrero, M. (2004). *Los Dos Máximos Sistemas del Mundo. Las matemáticas del Viejo Mundo y del Nuevo Mundo*. Ediciones Abya-Yala.
- Ministerio de Educación. (2013). Modelo de Educación Intercultural Bilingüe - MOSEIB. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Pari, A (2017). Una experiencia educativa de ducho en la Amazonia. En A. Sales y N. Martins (Orgs.), *Trabalho Didático: Trajetórias y Pesquisas*. Life Editora.
- Pari, A. (2018). *Concepciones sobre la etnomatemática de maestros en formación: contexto de la amazonia ecuatoriana*. [Ponencia] CIAEM Medellín, Colombia.
- Rodríguez, M. (2017). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Iconos Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236. DOI: <http://dx.doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Trujillo, J. y Cadena, J. (2015). El pensamiento mitológico como sistema cognitivo de las Etnociencias. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1 (373), 43-75.
- Villavicencio, M. (2001). El aprendizaje de las matemáticas en el proyecto experimental de educación intercultural Bilingüe de Puno y en el proyecto de Educación Bilingüe intercultural del Ecuador: Reflexiones sobre la práctica y experiencias relacionadas. (167-191). En A. Lizarzaburo y G. Zapata. (Eds.). *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*. Ediciones Morata.
- Viteri, M. (2015). La etnomatemática en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Publicando*, 2(1), 25-34.

SOBRE LOS AUTORES



Roxana Auccahuallpa Fernández , tiene una Licenciatura y Maestría en Matemática Pura. Sus intereses por la educación en matemáticas e investigaciones en este campo, motivaron proseguir los estudios doctorales en el programa graduado de Currículo y Enseñanza en Matemáticas de la Universidad de Puerto Rico, que culminó en 2014. Trabajó en múltiples proyectos de investigación en Puerto y Ecuador como: MYTI (Maximizing Yield Through Integration I3) AlACiMA, CESMER, MSP, MSP21, Eureka 4i, entre otros. Coordinadora de la RELAET en Ecuador. Docente e Investigador principal de proyectos de Educación Matemática y Etnomatemática en la Universidad Nacional de Educación en el Ecuador (UNAE). Forma parte de Eureka 4i -UNAE. Conferencista nacional e internacional, quien ha publicado trabajos de investigación en revistas nacionales e internacionales.



Abdón Pari Condori, Doctor en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Salamanca (España), Master en Matemática por la Universidad Católica del Norte (Chile) y Licenciado en Educación Matemática en la Universidad Peruana Unión. Forma parte de varios proyectos y grupos de investigación como Helmantica Paideia (Universidad de Salamanca), Eureka 4i (Universidad Nacional de Educación), facilitador del Instituto Ecuatoriano de GeoGebra (IEG), Asesor de la Red de Círculos y Festivales de Matemática (CYFEMAT), representante de Bolivia ante el Comité Interamericano de Educación Matemática. Sus líneas de investigación son la didáctica de la matemática, historia de vida de profesores de matemática, etnomatemática, la enseñanza de la matemática con GeoGebra, formación continua de profesores. Ha participado en varios eventos académicos y científicos nacionales e internacionales en Bolivia, Ecuador, Colombia, Argentina, España y Alemania. Tiene más de 40 publicaciones entre capítulos de libros y artículos en revistas de alto impacto.

CAPÍTULO 8

ETNOMATEMÁTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: ALGUNAS EXPERIENCIAS DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

Pilar Alejandra Peña Rincón

Pontificia Universidad Católica de Chile



Resumen

Este texto tiene por objetivo compartir los resultados de una experiencia de formación inicial docente que incorpora la etnomatemática como un enfoque de investigación y didáctica para contribuir a la transformación social. Dicha experiencia pretende aportar al desarrollo de una educación matemática basada en la equidad y el respeto por la diferencia y la diversidad sociocultural, es decir, sensible a los factores sociales, culturales y políticos.

En el marco de un proyecto de educación intercultural universitario, mediante el desarrollo de Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales, se incorporaron las formas de saber/hacer matemáticas de pueblos y grupos socioculturales a la formación de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica en Chile. Así, a partir del diálogo intercultural, se promovieron los aprendizajes matemáticos de docentes en formación (DF) y se contribuyó a movilizar sus concepciones matemáticas, interrogando las creencias matemáticas en el ámbito de lo epistemológico y lo didáctico.

Los resultados muestran que, por una parte, las y los DF reconocieron que existen distintas epistemologías, cuestionaron las jerarquías epistemológicas, y valoraron los conocimientos culturales como otros conocimientos matemáticos posibles. Por otra parte, mejoraron su identidad matemática docente, especialmente su autoconfianza en sus posibilidades para aprender a enseñar matemáticas, lo que resultó en DF más empoderados/as.



Palabras clave: pluralismo epistemológico, empoderamiento docente, identidad matemática, autoconfianza matemática.

1. ¿Desde dónde nos situamos?

Si bien la propuesta de desarrollar Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales (EDMI) data de 2016 (Peña-Rincón, 2016) consideramos que, por una parte, el contexto histórico nacional e internacional, y por otra, la transformación de las políticas educativas en relación con la educación intercultural, influyen en el desarrollo de esa experiencia en particular desarrollada en Chile entre marzo y junio del 2020.

En octubre de 2019 se inició en Chile una Revuelta Social que no solo cuestionó el modelo político y socioeconómico imperante en el país desde hace más de 40 años, sino también los paradigmas centrales de una sociedad colonial y patriarcal. Uno de los aspectos a destacar en esa revuelta es la visibilización de las consecuencias del conflicto entre el Estado chileno y el Pueblo Mapuche -el pueblo originario más numeroso que habita en Chile- que reclama la recuperación de sus territorios y de su autonomía. Al mismo tiempo, en distintos lugares del mundo surgen movimientos sociales, feministas y ambientalistas que también interrogan el modelo político y socioeconómico global (Ganter et al., 2020). A esto se suma la crisis climática producto de la forma de vida humana dominante, que amenaza la propia supervivencia humana y de las otras especies (Ripple et al., 2020) y la crisis sanitaria provocada por el virus SARS-CoV-2.





Por otra parte, el planteamiento del desarrollo de la educación intercultural en Chile también ha venido experimentando cambios, y ha transitado desde una política exclusiva para estudiantes pertenecientes a pueblos originarios, hacia una política que junto con propiciar la revitalización/fortalecimiento de la lengua materna de estudiantes de pueblos originarios, fomenta la interculturalidad para todas y todos, sin distinción de origen. Tal como señala Guillermo Williamson (2021) esta propuesta se enmarca en una política indígena con enfoque de derechos que destaca el principio de interculturalidad y busca que este se interiorice en la sociedad a través de dos ejes de acción:

Educación Intercultural Bilingüe: con el objetivo de que los pueblos originarios revitalicen y fortalezcan su lengua materna, así como otros aspectos culturales al interior de la escuela.

Interculturalidad para todos y todas: que pretende integrar la interculturalidad en aspectos fundamentales como leyes, proyectos educativos, objetivos, políticas, planes y programas, currículo, formación docente, textos escolares, cultura escolar, intercambio con la comunidad y el contexto sociocultural en el que se encuentra la escuela; y que va dirigido a toda la población, sin distinción de origen (Williamson, 2021).

Dicho contexto posibilita que cuestionemos como sociedad las formas de vida dominante, la invisibilización de los pueblos originarios, de grupos socioculturales marginalizados y de sus epistemologías, y que busquemos otras maneras de



vivir respetuosas de las personas, de las otras especies y del planeta. Aquello, abre el camino a conocer y a desarrollar otras epistemologías distintas a las dominantes.

2.Contribuciones posibles desde la Etnomatemática

Considerando que la etnomatemática plantea que cada pueblo y grupo sociocultural ha desarrollado conocimientos en función de su forma de ser, conocer y relacionarse con el mundo del cual hacen parte y de las necesidades que surgen en la forma de vida que se ha dado, es posible reconocer que hay tantas formas de conocer como formas de ser y situarse en el mundo. Y que, si existe una pluralidad epistemológica, existen conocimientos matemáticos marginalizados por las epistemologías dominantes.

Como esos conocimientos están implícitos en las prácticas sociales, la Etnomatemática aborda problemas socioculturales que no están restringidos a la Matemática disciplinar, dado que en las prácticas los conocimientos se movilizan indisciplinariamente.

De este modo la Etnomatemática puede hacer contribuciones en al menos tres ámbitos:

I. Valorar y fortalecer el patrimonio sociocultural de los pueblos, comunidades y grupos socioculturales mediante el estudio de sus prácticas.



II. Dar un desarrollo alternativo a la historia y filosofía de las matemáticas, que visibilice las múltiples formas de constitución de sus objetos y prácticas, resaltando su carácter social, político y económico.

III. Desarrollar una educación [matemática] basada en la equidad y el respeto por la diferencia y la diversidad sociocultural, es decir, sensible a los factores sociales, culturales y políticos, ya sea en el marco de sistemas educativos nacionales, de proyectos de educación intercultural o de proyectos de educación propia (Peña-Rincón et al., 2015).

2.1. ¿Qué nos dicen las experiencias matemáticas interculturales sobre la modificación de las creencias matemáticas?

Existe amplia investigación que aborda la importancia de incorporar las formas de saber hacer matemáticas de algunos pueblos y comunidades, respecto de la escuela y la formación docente. La siguiente imagen (figura 8.1) ejemplifica los resultados de 4 investigaciones que buscaban averiguar cómo la incorporación de dichos conocimientos matemáticos permitía mejorar el aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en 6 escuelas indígenas (Jorgensen, et al., 2013), impactar en la identidad matemática docente (Owens 2014a), mejorar el currículo (Owens, 2015), transformar su enseñanza y su currículo (Nutti, 2013).

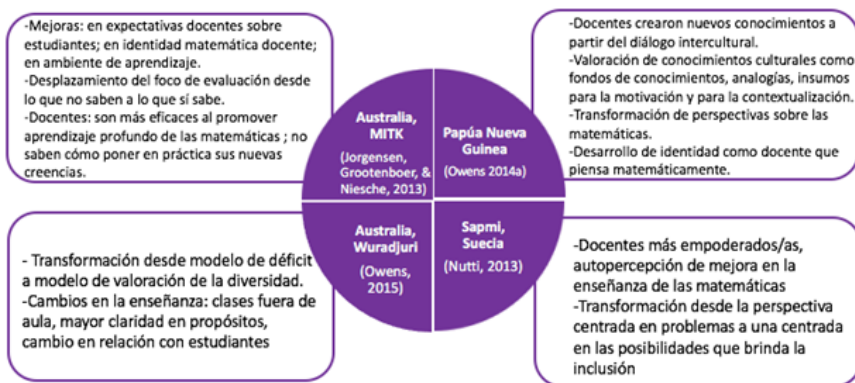


Figura 8.1- Resultados de investigaciones que incorporan conocimientos matemáticos de epistemologías no dominantes
Fuente: elaboración propia

Como se puede apreciar las investigaciones muestran que los resultados se refieren a la valoración de los conocimientos culturales, mejora de las expectativas docentes en sus estudiantes, transformación de los enfoques de enseñanza y mejora en la identidad matemática docente.

3.¿Qué nos propusimos?

Nos propusimos contribuir a movilizar las concepciones matemáticas docentes, interrogando sus creencias a partir del desarrollo de Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales.

Las creencias son supuestos personales de verdad, construidas a partir de la experiencia, que emplea una persona -a menudo inconscientemente- para interpretar nuevas experiencias



e información y para guiar la acción (Grootenboer, 2008), de tal modo que estructuran las maneras de percibir el mundo y lo que éste comprende (Liljedahl et al., 2014). Por tanto, tal como lo establece Grootenboer cuando afirma “el cambio de creencias requiere tanto de la revisión de los episodios que dan lugar a las creencias, como de la creación de nuevas experiencias en las que las creencias deseables puedan tener éxito” (2008, p. 481); para cambiar las creencias es necesario vivir nuevas experiencias.

Existen creencias matemáticas epistemológicas, didácticas y sobre sí mismas/os como docentes. Las creencias sobre la naturaleza de las matemáticas pueden determinar la forma en la que una/o construye mentalmente la idea de las matemáticas (Pajares, 1992). Así, quienes creen que las matemáticas son un conjunto de temas, reglas y fórmulas tienden a tener una concepción estática de las matemáticas, y quienes creen que las matemáticas son conocimientos creados para resolver problemas de distinto orden (por ejemplo, relacionados con la cuantificación, con la clasificación, o con la orientación en el tiempo y en el espacio, entre otros tópicos) desde la visión de mundo de quienes los crean, tendrán una concepción dinámica de las matemáticas. A la vez, cada una de esas concepciones epistemológicas se asocia con concepciones didácticas que se traducen en dos paradigmas didáctico-matemáticos discordantes: el paradigma de transmisión, que pone el foco en los contenidos matemáticos, y el paradigma constructivista que pone el foco en la construcción del conocimiento matemático por parte de las y los estudiantes.



Por otra parte, las y los docentes se ven a sí misma/os, hay quienes se ven como personas capaces de enseñar matemáticas -es decir, tienen autoconfianza matemática- y hay quienes se ven con limitaciones propias de sí mismos.

Para movilizar las concepciones matemáticas de docentes de formación inicial nos propusimos interrogar dos creencias matemáticas incorporando las formas de saber/hacer matemáticas de pueblos y grupos socioculturales mediante Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales (EDMI).

Las EDMi son experiencias que nos involucran (Larrosa, 2002) y producen como sujetos, afectando a nuestras subjetividades y transformándolas (Knijnik et al., 2005) y están diseñadas para que quienes las viven, aprendan. Buscan conocer las distintas formas de orientarse en el tiempo y el espacio, de cuantificar, de explicar, clasificar, etc. (Peña-Rincón et al., 2015), para dialogar en torno a los distintos modos de razonamiento con el propósito de aprender y reconstituírnos a partir de una pluralidad epistemológica (Samanamud, 2010; Santos, 2009; Walsh, 2009). De manera que las EDMi permiten promover los aprendizajes matemáticos de docentes y estudiantes a partir del diálogo intercultural (Peña-Rincón, 2016).

En esta experiencia utilizamos las EDMi para interrogar dos creencias matemáticas:



a) las matemáticas son únicas (el conjunto de temas que conforman el currículo escolar) y están construidas con una misma lógica;

b) aprender matemáticas es más complejo para ciertos grupos: (niños y niñas vulnerables, con discapacidades, de ciertas culturas, género femenino, etc.).

¿En qué consistió la experiencia didáctica?

En el contexto de un curso de Geometría que forma parte del primer año de formación de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se desarrolló una unidad didáctica llamada “El sentido de la geometría”. En dicha unidad se desarrollaron tres EDM. La primera consistió en visitar un museo virtual del arte de pueblos originarios para apreciar como la geometría está presente en los artefactos culturales expuestos en el museo. La segunda consistió en analizar la geometría presente en las prácticas sociales a través de un video (Aroca, 2019) referido a prácticas sociales locales, en este caso la creación de artesanías locales. La tercera y última, consistió en realizar investigaciones grupales acerca de la geometría presente en la astronomía mapuche. La unidad didáctica finalizó con la elaboración de un video y de un portafolio reflexivo. El portafolio fue utilizado como base de datos para establecer los logros de la experiencia didáctica.



4.¿Cuáles fueron los logros?

Los resultados se pueden agrupar en dos ámbitos, uno referido a las concepciones que tienen las y los docentes en formación en las matemáticas, y otro para saber cómo se ven y se sienten con respecto a su enseñanza.

Por una parte, las y los docentes en formación reconocieron que existen distintas epistemologías, cuestionaron las jerarquías epistemológicas, y valoraron los conocimientos culturales como otros conocimientos matemáticos posibles. Eso puede apreciarse cuando reflexionan en torno a qué era/es para c/u la geometría antes y después de la experiencia didáctica:

Para mí era una rama de las matemáticas que observa, estudia y se relaciona con figuras o cuerpos geométricos, creo que la idea de que solo se trata de figuras se formó cuando estaba en la educación básica, pues recuerdo que con unos palitos plásticos nos hacían hacer diferentes “figuras” y pues todo se relacionaba con eso por ejemplo con triángulos, cuadrados, cubos, etc., por lo que al escuchar la palabra geometría, inconscientemente me imagino lo que hacía cuando pequeña en la escuela (estudiante 1).

[LageometríadisCIPLinar], se destaca por poseer conocimientos de un espacio teórico y no real, es decir, se focaliza en los puntos, figuras, cuerpos, ángulos, etc. (estudiante 2).



(...) la geometría disciplinar está estandarizada para todas las sociedades, busca que sea comprendida por todos, pero deja de lado las creencias de muchas personas que pueden ver el mundo de una forma completamente diferente (estudiante 3).

La geometría como conocimiento social se caracteriza por poseer un método de observación de nuestro ambiente (ciclos, movimientos naturales), además de construir, diseñar objetos, localizar y medir el tiempo y el espacio. Todo esto es debido a la propia observación del ser humano y su sentir por este (estudiante 2).

Me ayudó a terminar de comprender el concepto de geometría como un saber ancestral, ligado a nuestra vida cotidiana y a la cosmovisión de los pueblos y no solamente como una rama de la matemática sin contexto (estudiantes 4).

(...) así comprenderían realmente lo que es la geometría, el trasfondo de este conocimiento tan útil y valorado socialmente y también porque sería importante que reconocieran y valoraran a las personas que hacen artesanías, ya que probablemente muchos de ellos no tienen enseñanza básica o media completa, pero, aun así, saben “hacer” geometría (estudiante 5).



Por otra parte, mejoraron su identidad cultural, dándole sentido a prácticas cotidianas y notando que allí también están presentes las matemáticas, tal como se aprecia en la siguiente cita:

Para mí, cada una de las actividades me aportaron un granito de conocimiento y aprendizaje, pero por sobre todo me impactaron más las actividades relacionadas con el texto Wenumapu, ya que hay prácticas que en mi familia se realizan y no sabía el porqué, como la siembra en ciertas fechas o con luna específica, como la castración de algunos animales, etc., me aportó también ya que a pesar de llevar la amada sangre mapuche, no tengo tantos conocimientos de algunas prácticas y saberes sobre ésta, y este libro me aportó mucho en este sentido (estudiante 6).

También hubo mejoras en la identidad matemática docente, especialmente en el desarrollo de la autoconfianza en relación con su capacidad de aprender matemáticas y de enseñarla, lo que resultó en docentes en formación más empoderados/as. Aquello se puede apreciar en las siguientes citas:

Las actividades en clases, videos y experiencias personales me han acercado más a esta materia de formas que antes no hubiera creído posible (estudiante 7).

Para mí las matemáticas eran una especie de multiverso, en un universo estamos nosotros y en otros universos paralelos esta cada rama de las matemáticas, no se conectaban entre



sí ni lograba conectarlas con mi universo. Y lo que más me costó en esta unidad fue lograr darme cuenta que no existe tal multiverso, sino que nadie me había enseñado de dónde provienen, los orígenes, ahora puedo decir que estamos en el mismo universo y que solo debo aprender a ver más allá para lograr saber cómo nos conectamos con las diversas ramas de las matemáticas, con geometría ya lo logré, aunque como lo dije anteriormente, fue lo que más me costó, esto fue producto de la enseñanza que recibí, y cuesta mucho sacudirse ese conocimiento y abrir la mente a esta nueva forma de ver la geometría, una geometría más cercana y aplicable a la vida en sí (estudiante 8).

Como futura docente me gustaría crear algún plan de trabajo con educación parvularia para llevar la geometría desde una perspectiva sociocultural hacia una lógica-matemática a través del tiempo (estudiante 9).

Yo iniciaría la enseñanza de la geometría con el sentido de esta misma, porque así niños y niñas aprenderían el origen “verdadero”, en el que las personas a través de la observación empezaron a comprender y a construir conocimientos matemáticos, como es el caso de Egipto, cuando el Rio Nilo se desbordaba, y después de que ellos comprendan el sentido, pasaría ya a los conocimientos estandarizados y que hoy en día se conocen como los oficiales (estudiante 10).



5.Posibilidades e interrogantes

Como podemos apreciar, esta experiencia didáctica muestra que al incorporar conocimientos matemáticos presentes en las prácticas sociales locales a la formación matemática docente, desde un enfoque etnomatemático, es posible contribuir a los tres ámbitos antes señalados.

En primer lugar, varias/os de las/os estudiantes reconocieron su propio patrimonio familiar y/o cultural, mostrando así que las EDMÍ permiten promover la valoración y el fortalecimiento del patrimonio sociocultural de los pueblos, comunidades y grupos socioculturales.

En segundo lugar, las y los docentes en formación fueron capaces de notar que la constitución de la matemática disciplinar tiene aspectos sociales, políticos y económicos que necesitan ser considerados en la docencia, puesto que producto de ello invisibiliza a ciertos pueblos, comunidades y grupos socioculturales, junto con sus prácticas y conocimientos específicos.

Y en tercer lugar, las/os docentes en formación fueron capaces de realizar propuestas para desarrollar una educación matemática que comprende que los conocimientos han sido contruidos socialmente y, por lo mismo, valora y respeta tanto los conocimientos locales como las diferencias de perspectivas.



Por último, destacamos que la experiencia didáctica permitió acercar las matemáticas y utilizarlas para transformar la confianza que tiene cada docente en torno a su propia capacidad para aprender, construir y enseñar matemáticas. Creemos que el espacio educativo necesita ser un espacio de confianza. Una interrogante que sería interesante responder es cuáles son las consecuencias que tiene el desarrollo de la autoconfianza docente en las capacidades de aprendizaje matemático y didáctico de las y los docentes en formación.

REFERENCIAS

- Aroca, A (2019). *Diseño en el tallado artesanal de la madera. Pacífico colombiano. Etnomatemática. Vídeo 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=YW4Xoi25Jlcylist=PLd23UaxpnbdMvK7YaEOb1VvDBov-cOO2Osyindex=3yt=4s>
- Ganter, R., y Varela, G. (2020). Violencias-desobediencias. LOM Ediciones. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20973.13281>
- Grootenboer, P. (2008). Mathematical belief change in prospective primary teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11, 479–497.
- Jorgensen, R., Grootenboer, P., y Niesche, R. (2013). Teachers' Beliefs and Practices in Teaching Mathematics in Remote Aboriginal Schools. En R. Jorgensen (Ed.), *Pedagogies to Enhance Learning for Indigenous Students: Evidence-based Practice*. (pp. 75-88). Springer Science+ Business Media.
- Knijnik, G., Wanderer, F. y de Oliveira, C. (2005). Cultural differences, oral mathematics and calculators in a teacher training course of the Brazilian landless movement. *ZDM - International Journal on Mathematics Education*, 37 (2), 101-108.
- Larrosa, J. (2002). Literatura, experiência e formação. En M. V. Costa (Eds.), *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (pp. 133-160). Editorial Lamparina.
- Liljedahl, P., y Oesterle, S. (2014). Teacher Beliefs, Attitudes, and Self-Efficacy in Mathematics Education. En *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp. 583- 586). Springer Netherlands.
- Nutti, Y. J. (2013). Indigenous teachers experience of the implementation of culture- based mathematics activities in Sámi school. *Mathematics Education Research Journal*, 25 (1), 57-72.
- Owens, K. (2014a). The impact of a teacher education culture-based project on identity as a mathematically thinking teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42 (2), 186-207.

- Owens, K. (2015). Changing the teaching of mathematics for improved Indigenous education in a rural Australian city. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 53-78.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62 (3), 307-332.
- Peña-Rincón, P. (2016). Influencias de una experiencia didáctica intercultural en las creencias matemáticas docentes. [Tesis doctoral, Instituto Politécnico Nacional]. https://www.matedu.cicata.ipn.mx/tesis/doctorado/pena_2016.pdf.
- Peña-Rincón, P., Tamayo-Osorio, C., Parra, A. (2015). Una visión Latinoamericana de la Etnomatemática: tensiones y desafíos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 18(2), 137-150.
- Ripple, W. J., Wolf, C., Newsome, T. M., Barnard, P., y Moomaw, W. R. (2020). *World Scientists' Warning of a Climate Emergency*. *BioScience*, 70(1), 8–12. <https://doi.org/10.1093/biosci/biz088>
- Samanamud, J. (2010). Interculturalidad, educación y descolonización. *Revista Integra Educativa*, 3 (1), 67-80.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, Clacso.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad e interculturalidad crítica [Conferencia]. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, La Paz, Bolivia.
- Williamson, G. (2021). *Políticas Públicas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile* [Conferencia]. Catedra Internacional de Política Pública en Educación Indígena y Etnomatemática. Chía, Colombia. https://youtu.be/g_4gCLFLbCO

SOBRE LA AUTORA



Pilar Alejandra Peña Rincón Profesora de Matemáticas e Informática Educativa, Doctora en Matemática Educativa. Trabaja en formación docente con foco en etnomatemática y educación inclusiva. Académica de la Facultad de Educación y del Campus Villarrica de la P. Universidad Católica de Chile. Coordinadora local de la Red Internacional de Etnomatemática REDINET

CAPÍTULO 9

LA ETNOMATEMÁTICA EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INDÍGENA EN LATINOAMÉRICA

Edwin Molano Franco

Universidad de La Sabana, Colombia

Hilbert Blanco Álvarez

Universidad de Nariño, Colombia



Resumen

En este capítulo se muestra la manera en que la Etnomatemática se articula con los procesos de transformación en las políticas de educación indígena en cinco países latinoamericanos. Los datos empíricos analizados corresponden a las conferencias realizadas por investigadores expertos, durante el segundo ciclo de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática, realizada de manera virtual en junio de 2021.

La metodología empleada se enmarca en el paradigma cualitativo, el análisis de datos se realizó a partir de la teoría fundamentada y con la ayuda del software Atlas.ti versión 8.0. Los resultados de este análisis señalan a la Etnomatemática como una herramienta para la descolonización que contribuye con el fortalecimiento de los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad mediante la legitimación de saberes matemáticos otros, la concienciación de la colonialidad ejercida desde el saber matemático escolar, la adecuación institucional desde la investigación, la formación de profesores, la adaptación curricular, y los procesos de subjetivación, como acciones que inciden en los diferentes niveles y esferas de la política.

Palabras clave: Política Educativa. Educación Indígena. Emancipación. Decolonialidad.





1.Introducción

Las políticas de educación indígena vienen presentando transformaciones a partir de los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad, en las que se han dado avances importantes en términos de reconocimiento legislativo de los pueblos indígenas como actores políticos con culturas, cosmovisiones y saberes propios, para quienes se han creado políticas educacionales especiales para atender a sus necesidades y demandas (Andrade de Oliveira, 2016, 2021; Bermejo-Paredes, 2021; Bermejo-Paredes et al., 2020; García Bravo, 2021; Rodríguez Cruz, 2018a; Williamson Castro y Flores Silva, 2015; Williamson, 2021).

Sin embargo, estos mismos autores señalan que, el reconocimiento que se ha conseguido en la legislación no ha sido suficiente para cambiar las condiciones de vida de los pueblos y nacionalidades indígenas, que aún siguen sufriendo problemas de discriminación, de pérdida cultural e incluso de pervivencia física. Aunque la descolonización epistemológica se ha planteado explícitamente en las políticas de algunos países, que incluso toman el buen vivir como concepto que guía los discursos oficiales, lo cierto es que en la práctica, los sistemas educativos siguen contribuyendo al modelo de desarrollo moderno y al sistema económico capitalista que ponen en riesgo la vida de la humanidad en la Tierra, por lo que desde las organizaciones indígenas y las comunidades se vienen dando procesos de resistencia y re-existencia a través del desarrollo de propuestas alternativas como los sistemas propios de educación desde una





postura intercultural crítica (Andrade de Oliveira, 2016, 2021; Bermejo-Paredes, 2021; Bermejo-Paredes et al., 2020; García Bravo, 2021; Rodríguez Cruz, 2018a; Williamson Castro y Flores Silva, 2015; Williamson, 2021).

Por otro lado, el saber matemático escolar se sigue considerando uno de los más importantes factores de desarrollo del pensamiento (Pais, 2013; Valero, 2017; Valero y Skovsmose, 2012), y por lo tanto de la ciencia, la tecnología, la economía y el bienestar de un país, por lo que organizaciones internacionales como la UNESCO hacen énfasis en el desarrollo de políticas orientadas a mejorar la calidad y la innovación para lo cual “será necesario también fortalecer la educación en materia de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés)” (2016, p. 33). En concordancia con esto, las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales se centran en el desempeño de los estudiantes en matemáticas y lenguaje como ocurre en la prueba PISA organizada por la OCDE (ICFES, 2018), y las pruebas Saber en Colombia con base en las cuales se establece el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) para la educación básica y media.

En este orden de ideas, nos proponemos en este capítulo analizar la manera cómo la Etnomatemática se articula con los procesos de transformación de las políticas de educación indígena en cinco países latinoamericanos: Chile, Ecuador, Brasil, Perú y Colombia. Para este propósito, nos guían preguntas como ¿de qué manera las relaciones intersubjetivas e interculturales de





la educación matemática inciden en el nivel institucional de la política educativa indígena? ¿Cuáles es el papel de la Etnomatemática allí? ¿Cuáles son las aportaciones de la Etnomatemática en el fortalecimiento y desarrollo de los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad en las políticas de educación indígena? ¿Cómo participa la Etnomatemática en la transformación del nivel institucional de las políticas de educación indígena? Estas preguntas surgen de un modelo analítico construido desde los aportes teóricos de la Etnomatemática, la filosofía política y la decolonialidad propuesto por Molano-Franco et al. (2023) como se indicará en la sección de metodología.

2. Metodología

La metodología se enmarca en el paradigma cualitativo e interpretativo, en el que usamos la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido como técnicas para la obtención e interpretación de la información (Hernández Carrera, 2014).

Los datos y registros fueron tomados de las conferencias realizadas por investigadores reconocidos por su trabajo en educación matemática en contextos indígenas, durante el segundo ciclo de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática, la cual se realizó de manera virtual entre el 10 de junio y el 3 de agosto de 2021 como parte de las actividades académicas del doctorado en educación de la Universidad de La Sabana en alianza con la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, con el apoyo de la Red Internacional de Etnomatemática y la Asociación Venezolana Aprender en Red.





A los conferencistas les pidieron responder la pregunta: ¿Qué avances, obstáculos, tensiones y horizontes de posibilidades, muestran las investigaciones en Etnomatemática sobre educación indígena en términos curriculares y de transformación social en su país? Tras la presentación de cada conferencista se realizaron preguntas por parte del coordinador de la Cátedra (el autor de esta investigación), de comentaristas invitados que también tienen experiencia investigativa en Etnomatemática y educación indígena, y del público asistente que fueron principalmente profesores e investigadores.

Todas las conferencias (Tabla 9.1) fueron transcritas a un documento en Word y analizadas junto con los videos y los documentos referenciados por los autores mediante el software Atlas.ti versión 8.0.





**Tabla 9.1- Segundo ciclo de conferencias de la Cátedra
Internacional de Política Pública de Educación Indígena y
Etnomatemática**

País	Título conferencia	Conferen- cista	Comen- tarista	Documentos de referencia
Chile	Etnomatemática para la transformación social en Chile: algunas experiencias desde la formación inicial de docentes	Pilar Alejandra Peña Rincón	Melisa Andrade Molina	(Peña-Rincón, 2018)
Perú	Etnomatemática y transformación social en Perú	Martha Rosa Villavicencio Ubillús	María del Carmen Bonilla	(Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, 2018)
Ecuador	Políticas educativas en el contexto EIB en Ecuador. Experiencias en instituciones educativas interculturales y la situación de la Etnomatemática.	Roxana Aucahuallpa Fernández	Juan Ramón Cadena Villota	(Bonilla Tumialán et al., 2018; Rosa et al., 2018)
Brasil	Etnomatemática E Transformação Social No Brasil: Caminhos Percorridos Por Uma Educação Escolar Indígena Diferenciada, Intercultural E Bilíngue.	Maria Aparecida Mendes de Oliveira	Jaqueline Mendez	(Mendes De Oliveira y Rodrigues Mendes, 2018)
Colombia	Etnomatemática y transformación social en Colombia	Diana Victoria Jaramillo Quiceno	Irene Sánchez	(Jaramillo, 2011) (Charry Gutiérrez et al., 2020; Higueta y Jaramillo, 2014)

La estructura que se utilizó para el análisis responde a un modelo (Figura 9.1) creado por Molano-Franco et al. (2023) en el que se integran el ciclo del conocimiento, el triángulo primordial de la vida y el ciclo vital propuestos por D'Ambrosio (1985b, 2007, 2013, 2020) con la estructura arquitectónica de los niveles de la política de Dussel (2006, 2009).

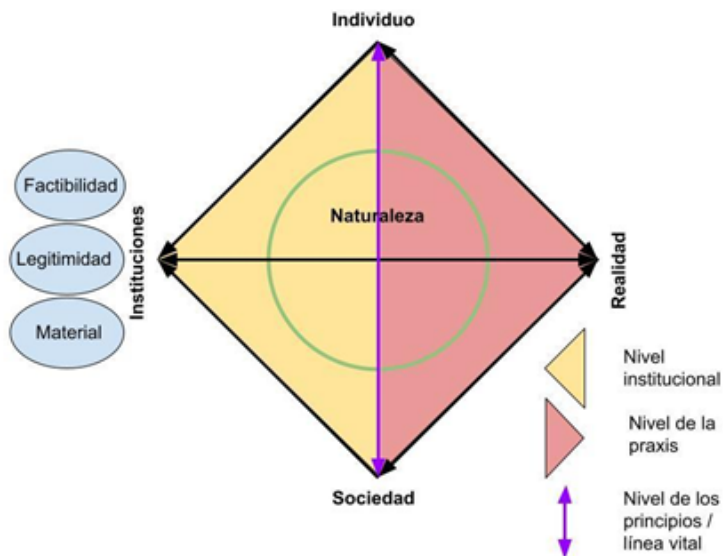


Figura 9.1- Herramienta analítica de la política educativa basada en la Etnomatemática

Fuente: Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2023)



Mediante el análisis cualitativo del contenido (Strauss y Corbin, 2002) se organizó la información en relación con los tres niveles señalados en la Figura 9.1 y los resultados del análisis presentado en el capítulo 5 de esta publicación, de donde surgieron las categorías de análisis y las preguntas orientadoras que se presentan en la Tabla 9.2.

Tabla 9.2 - Estructura analítica de la Etnomatemática en las políticas de educación indígena

Niveles de la política	Categorías de análisis	Preguntas orientadoras
Nivel de los principios éticos-normativos de la política.	Diversidad; buen vivir; interculturalidad.	¿Cuáles son las aportaciones de la Etnomatemática en el fortalecimiento y desarrollo de los principios ético-normativos de las políticas de educación indígena?
Nivel institucional de la política	Contenidos de las políticas; legitimidad; participación; Etnomatemática como institución; Etnomatemática en el currículo; Etnomatemática en la formación de profesores.	¿Cómo participa la Etnomatemática en la transformación del nivel institucional de las políticas de educación indígena?
Nivel de la praxis política	Subjetivación; conciencia y posicionamiento político; adaptaciones curriculares.	¿De qué manera las relaciones intersubjetivas e interculturales de la educación matemática inciden en el nivel institucional de la política educativa indígena? y ¿cuál es el papel de la Etnomatemática allí?



3.Resultados

A continuación, los resultados con la interpretación de las categorías de análisis (Tabla 9.2) se presentan mediante el modelo de la Figura 1 en sus tres niveles y esferas institucionales.

3.1.Nivel de los Principios Ético-Normativos de la Política

En este nivel se direcciona el análisis por la pregunta ¿Cuáles son las aportaciones de la Etnomatemática en el fortalecimiento y desarrollo de los principios ético-normativos de diversidad, buen vivir e interculturalidad en las políticas de educación indígena?

3.1.1.Diversidad

Para Juan Ramón Cadena⁴⁶, la Etnomatemática contribuye al fortalecimiento de la identidad, de las raíces culturales de nuestros países, a ver las matemáticas desde una perspectiva de identidad, pero no como países, sino como pueblos hermanos latinoamericanos. La Etnomatemática debe constituirse en una herramienta para la liberación, para la descolonización del pensamiento, para encontrar una episteme y un ethos propio.

Desde la formación inicial docente, la Etnomatemática contribuye al menos en tres aspectos que Pilar Peña considera relevantes: 1) en la valoración y fortalecimiento de la diversidad

46 Comentarista en la conferencia de Auccahuallpa (2021)





desde la identidad, a través del estudio de las prácticas de los pueblos, comunidades y grupos socioculturales; 2) en el enriquecimiento del campo educativo al introducir contenidos que profundizan la educación matemática, dando “un desarrollo alternativo tanto a la historia como a la filosofía de las matemáticas” y resaltando que los “objetos matemáticos tienen un carácter social político y económico” (Peña-Rincón, 2021, 22m40s); y 3) a una educación matemática basada en la equidad y el respeto por la diferencia y la diversidad sociocultural.

Entonces la Etnomatemática estaría asumiendo la diversidad como principio desde el que se denuncia la negación y exclusión del Otro, al tiempo que sostiene la diferencia como posicionamiento crítico que posibilita el diálogo. Así, la doctora María Aparecida señala que es preciso romper con la neutralidad frente a la diversidad y la diferencia, puesto que los currículos y algunas políticas aun “omiten, niegan y silencian toda la diversidad vivida en la sociedad brasilera” (Mendes de Oliveira, 2021, 83m50s) (la traducción es nuestra). Mientras que la doctora Jackeline Mendes⁴⁷ destaca que “La diferencia entre los saberes escolares y los saberes indígenas debe mantenerse porque de lo contrario se entraría en un nuevo proceso de colonización” (Mendes de Oliveira, 2021, 118m40s) (la traducción es nuestra).

⁴⁷ Comentarista invitada en Mendes de Oliveira (2021)





3.1.2. Interculturalidad

Si entendemos la interculturalidad como proyecto político-social-crítico, estaría vinculada como principio que direcciona la descolonización. Este principio que se encuentra presente en muchas de las políticas educativas (Andrade de Oliveira, 2021; Bermejo-Paredes et al., 2020; Molano-Franco et al., 2022f; Rodríguez Cruz, 2018a; Williamson, 2012), y con ello se busca la justicia social y epistémica, que además de reconocer la diversidad se propone el fortalecimiento de la democracia mediante el diálogo de saberes y culturas. Así, la Etnomatemática entra a desarrollar este principio desde la búsqueda de semejanzas y de complementariedades entre los diferentes saberes (Blanco-Álvarez et al., 2021), en procesos de traducción y negociación.

Si bien en el Perú, por vez primera se introduce el concepto de educación intercultural en 1989, y en 1991 aparece como principio rector de las políticas educativas, desde 1972 ya se venían introduciendo objetivos en la política nacional de educación bilingüe que respondían a la interculturalidad, como por ejemplo: 1) la eliminación de la dependencia y dominación, y el fortalecimiento de la democracia, a través de la interpretación crítica de la realidad socioeconómica y la participación espontánea, creadora y consciente; 2) más allá del aprendizaje de los contenidos matemáticos, se busca “contribuir a la formación de un nuevo hombre en una sociedad justa y digna mediante la reinterpretación de la pluralidad cultural y lingüística del país, con miras a la creación de la cultura nacional” (Villavicencio Ubillús,



2021, 19m50s); y 3) la efectivación de los principios de diversidad e interculturalidad desde el respeto a la diversidad lingüística.

Aunque la interculturalidad se plantea en la política como una perspectiva emancipatoria decolonial (Ministerio de Educación, 2011; Rodríguez Cruz, 2017, 2018a), esta se ha asumido en países como Brasil, como la forma de designar la especificidad de la educación indígena, pero no se ha concebido como proyecto político de reivindicación, no está propuesta para todas las escuelas brasileiras sino solamente para las indígenas y esto, según María Aparecida, sería una forma de promover la dominación.

(...) me parece que el estado brasileiro presupone una interculturalidad para las escuelas indígenas en el sentido de Catherine Walsh, una interculturalidad colonizadora, un encuentro de culturas en que la escuela, o la forma de pensar el currículo de las escuelas en las comunidades indígenas, es para promover un encuentro de culturas en una relación de dominación (Mendes de Oliveira, 2021, 130m15s) (la traducción es nuestra).

El desafío para los profesores y para la formación de estos en relación con la educación escolar indígena es “subvertir el discurso colonizador” (Mendes de Oliveira, 2021, 77m15s) (la traducción es nuestra) y formar profesores para una escuela intercultural bilingüe como un lugar fronterizo donde ocurren procesos de traducción y negociación. La interculturalidad como una práctica política y epistémica enmarcada en el diálogo de



saberes, genera cuestionamientos acerca de la pertinencia de los saberes matemáticos indígenas dentro de la escuela como parte del currículo, por lo que uno de los objetivos de los cursos de formación de profesores en Brasil es el de reflexionar acerca del papel y significado de las matemáticas como disciplina en las escuelas indígenas y sus posibilidades para el diálogo con los saberes matemáticos de los diferentes pueblos indígenas.

3.1.3. *Buen vivir*

El profesor Juan Ramón Cadena señala que tanto el Sumak Kawsay (buen vivir) como las matemáticas tienen una estructura lógica y en ese sentido se relacionan, al punto que en ambos casos lo que se busca es “el buen vivir de todos, o sea, no hacer daño a nadie, buscamos que todos tengamos las mismas oportunidades para vivir” (Auccahuallpa, 2021, 96m25s)⁴⁸. Al respecto señala la doctora Roxana Auccahuallpa, que la educación matemática debe servirnos para subsistir y vivir bien, ella señala que desde la modernidad se justifican acciones sobre la naturaleza por la posibilidad de obtener recursos, pero desde la mirada indígena lo que importa por encima de lo económico es la preservación de la vida y de los espacios de vida como el río y la khacra⁴⁹.

⁴⁸ Lo cual concuerda con uno de los discursos del gobierno elegido en Colombia para el periodo 2022-2026, que plantea el “vivir sabroso” como posibilidad de vida digna para todos.

⁴⁹ También conocida como Chagra, se refiere al espacio de cultivo que utilizan las comunidades indígenas el cual además de proveer alimentos y medicinas también se configura como espacio ritual y de conocimientos.



Para Diana Jaramillo la transformación social, como el intento de conseguir un mundo mejor para las comunidades indígenas, demanda el respeto de la Tierra, la cultura, las lenguas, la alimentación, la medicina, las matemáticas, entre otros, en concordancia con el buen vivir como propósito de la educación indígena. Educar para el buen vivir y oponerse al capitalismo cognitivo que produce el modelo neoliberal en la educación, implica que las matemáticas occidentales se enseñen como un modo de comprender y transformar el mundo, no para atender a las evaluaciones estandarizadas nacionales o internacionales sino para formar en la ética, en el respeto al sujeto y en el compromiso social. La matemática propia de cada pueblo, es una etnomatemática que resulta de la forma de entender y explicar la realidad en base a su cosmovisión y cosmogonía las cuales “constituyen la ética y la estética que fundamentan el movimiento del sujeto en este mundo” (Jaramillo, 2021, 71m25s).

3.2. Nivel institucional de la política

En este nivel nos referimos a las tres esferas institucionales: la esfera material, la de legitimidad y la de factibilidad (Dussel, 2009; Molano-Franco et al., 2023), las cuales determinan lo que se toma como contenido de la política, es decir lo que se torna como un problema socialmente reconocido y entra en la agenda política (Kingdon, 1995; Reimers y McGinn, 2017) ¿cómo participa la Etnomatemática en la transformación del nivel institucional de las políticas de educación indígena?



3.2.1. Esfera material del nivel institucional

Los campos y contenidos que se identificaron en la esfera material de las políticas de educación indígena fueron: en el campo cultural, los saberes y las lenguas; en el económico, las tierras y los sistemas de producción; y en el educativo, los saberes disciplinarizados y el tipo de sujeto a ser formado.

Los saberes matemáticos, las lenguas indígenas y los territorios se ven tensionados en la intersección entre los campos educativo, cultural y económico en relación con un proyecto político que se ha formulado desde los principios de la modernidad y que se busca transformar para superar problemas como la discriminación, la desigualdad y la supervivencia como especie en el planeta.

La Etnomatemática permite el cuestionamiento de las relaciones culturales, epistémicas y políticas en la educación matemática, y contribuye con la interculturalidad como proyecto político social que se sitúa en los territorios y los defiende como base de sustentación de la vida, y los concibe con una lógica diferente a la de la modernidad para la cual la tierra es pura materialidad susceptible de ser explorada y explotada, mientras las personas pueden ser además excluidas y exterminadas en el modelo neoliberal del capitalismo salvaje en el que se desea convertirlo todo en mercancía, como lo señala Diana Jaramillo basándose en las ideas de Emmanuel Rozental. Luego la Etnomatemática no solo es una herramienta para el aprendizaje de las matemáticas, sino también para develar el trasfondo político que tienen las decisiones en educación matemática.



En la conferencia de la doctora María Aparecida Medes, se señalaba el importante y permanente vínculo de las políticas educativas indígenas con los territorios, pues estos no son simples espacios geométricos, materiales, mercantilizables, sino que son la condición misma de la vida y, en tal sentido, las luchas de los pueblos indígenas en Brasil, al igual que en los demás países, han tenido al territorio y a la educación como ejes centrales de sus demandas por el reconocimiento y posibilidad de autodeterminación.

En ese orden de ideas, la Etnomatemática se sigue concibiendo como herramienta decolonial que aporta al proyecto político de los pueblos indígenas en tanto que reconoce saberes otros ligados directamente a los territorios y su relación cultural, económica y espiritual, en la que surgen concepciones distintas del espacio y del tiempo que podrían derivar en nuevas formas de modelación y en nuevas geometrías (Peña-Rincón, 2021). Por ejemplo, para el pueblo Guna Dule

esa noción de área que para occidente es tan clara y tan útil, no tendría sentido en un pueblo como éste donde todo es comunitario, (...) ni la necesitaría, mientras que nosotros en un modelo de propiedad privada si necesitamos y requerimos esa unidad de área (Jaramillo, 2021, 73m19s).



La Etnomatemática se articula en la esfera material a través de la lucha indígena por la transformación social a partir de la reivindicación y valoración de unos saberes, prácticas, y cosmovisiones que antes se encontraban marginados de los temas de la política educativa indígena, y por medio de esa acción cuestionan el sistema educativo vigente planteando desafíos y horizontes de posibilidad, como ha ocurrido en Perú, donde la Etnomatemática ingresó a través de un programa curricular de educación intercultural en la legislación, que lleva al reconocimiento de otros saberes contruidos desde la distinción cultural de cada pueblo. De esa manera la Etnomatemática se vincula en la política al incorporar directamente desde su aporte académico decolonial, los saberes otros anteriormente no reconocidos en el currículum, como lo puede ser la Yupana (Villavicencio Ubillús, 2021).

Pero al mismo tiempo que va transformando los contenidos en discusión en la educación matemática, la Etnomatemática misma se va transformando. Ésta, tanto como la interculturalidad, aunque se presentan como posibilidad descolonizadora, también corre el riesgo de convertirse en un contenido más entre otros en los currículos o establecerse como una forma de pasar de una matemática indígena a una matemática dominante (Mendes de Oliveira, 2021).

Así, por ejemplo, Roxana Auccahuallpa señala que el pueblo indígena Shwar de la Amazonía ecuatoriana, tuvo que adaptar su sistema de numeración para ser incluido en el currículo de matemáticas de tal manera que fue necesario que crearan palabras



para los números del 6 al 10 (Auccahuallpa, 2021), lo cual plantea el cuestionamiento de si adaptaciones como estas son coloniales o decoloniales, o de qué tipo, cómo se dan, con qué propósitos se hacen, de qué manera se está utilizando la Etnomatemática, en qué medida esto mantienen o no la conexión con otros saberes y prácticas, o cómo aporta al fortalecimiento de los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad.

3.2.2. Esfera de legitimidad

En la política, el ejercicio del poder debe ser legítimo, y esta legitimidad hace referencia a aquellos procesos de diálogo democráticos en los que se construyen acuerdos, donde se determina lo que es válido, es decir lo que tiene aceptación racional por la comunidad en un momento dado (Dussel, 2009). Luego, en la esfera formal o de legitimidad, se vinculan las referencias al ¿cómo? se seleccionan, validan, transmiten y reincorporan, los diferentes saberes, las prácticas, los símbolos, etc., y cómo participa allí la Etnomatemática.

La Etnomatemática moviliza principios y los articula en prácticas concretas. Dice Pilar Peña, que la Etnomatemática es una herramienta que valida otro tipo de saberes y de formas de comprender el mundo y en este sentido ayuda a construir legitimidad de los saberes indígenas a través del diálogo (Peña-Rincón, 2021). Esta investigadora, señala que en su trabajo con experiencias didácticas matemáticas interculturales, ha presenciado cómo en distintos contextos es posible producir un



diálogo entre personas conducentes a procesos de validación del saber del otro, el diálogo incentiva el interés por el otro y rompe los prejuicios folklorizantes sobre las culturas indígenas. Esta sería una acción política de legitimidad que actúa desde el nivel intersubjetivo o de la praxis.

Para Diana Jaramillo es central poner los conocimientos de las diferentes culturas en el mismo escenario, en el mismo nivel, reconociendo que todos son importantes, y de esta manera contribuir a romper con el homo y el eurocentrismo. En esa misma línea, la doctora María Aparecida señala que en Brasil los cursos de formación de profesores buscan la reivindicación de saberes matemáticos indígenas y cuestionan el sentido de las matemáticas en la educación escolar indígena, para lo cual se hace necesario poder establecer un diálogo “entre los diferentes significados de mundo a partir de diferentes lugares de enunciación” (Mendes de Oliveira, 2021, 77m40s). (La traducción es nuestra).

En la licenciatura intercultural indígena en la Universidad dos Grande Dourados, los sabedores de las comunidades tienen la posibilidad de participar en la formación de los profesores con lo cual se daría legitimidad a la licenciatura en tanto que involucra a la comunidad para la que se está desarrollando la formación, es decir que se trata de un acto democrático no solo de representación sino también de participación. Sin embargo, esta presencia de los sabedores indígenas en la Universidad no es tranquilo, sino que está atravesado por conflictos, por relaciones de poder en tanto que los indígenas reivindican sus saberes





mientras que “la universidad es un lugar de conocimientos producidos y legitimados por procesos de colonialidad” (Mendes de Oliveira, 2021, 63m23s). (La traducción es nuestra).

Luego, los diferentes escenarios de discusión, desde el reconocimiento de la diversidad y el ejercicio de la interculturalidad, contribuyen al desarrollo de las políticas educativas transformándolas desde sus propios contenidos. Así, señala la doctora Diana Jaramillo que la Etnomatemática entra en Colombia junto con los temas histórico-culturales en las últimas dos décadas, como contenidos legitimados por iniciativas académicas como la Red Internacional de Etnomatemáticas, congresos y seminarios, que le han ido asegurando un espacio en la educación matemática, desde el cual se han generado perspectivas y saberes que ahora deberían irse articulando en las políticas públicas.

Por su parte, para la doctora Martha Villavicencio la necesaria presencia de los sabedores indígenas en los procesos de educación escolar, requiere de ajustes institucionales y presupuestarios para que esas personas puedan recibir un pago por su trabajo. En términos de representación y dirección, la investigadora celebra que “en este momento se está actualizando la política de Educación Intercultural Bilingüe y justamente quien coordina todo ese equipo es un aimara (...) me parece interesante eso, realmente un aimara esté dirigiendo, coordinando la formulación para actualizar las políticas” (Villavicencio Ubillús, 2021, 129m25s).



Como problemas de participación y legitimidad, se señala por un lado que a pesar de que en países como Brasil existe una legislación muy buena en cuanto a reconocer autonomía de las escuelas indígenas, de sus lenguas, etc. Lo que ocurre en la práctica no se corresponde, pues, aunque las escuelas son municipalizadas, es decir que los municipios tienen la posibilidad de construir una política educacional diferenciada, esto no siempre se hace escuchando a las comunidades indígenas. Por otro lado, en esos procesos de construcción de legitimidad, la evaluación se ha constituido en un obstáculo cuando no hay una adecuada articulación interinstitucional como lo señalan las doctoras Diana Jaramillo y Roxana Auccahuallpa, pues, los esfuerzos por preservar y promover las lenguas indígenas quedan deslegitimados con evaluaciones para el ingreso a la universidad que son iguales para todos, en castellano y por disciplinas separadas “cuando el estado dice que es (...) constitucionalmente incluyente, (...) que tiene que atender la diversidad cultural,(...) nos miden con una prueba que no tiene nada que ver conmigo, quedas excluido del sistema” (Jaramillo, 2021, 110m0s).

Ahora bien, en términos legislativos, la Etnomatemática ha contribuido en algunos avances respecto a la legitimidad de las propuestas de educación indígena. Por ejemplo, Martha Rosa Villavicencio señala que las políticas públicas son “cada vez más favorables para el desarrollo de la educación de los pueblos originarios con pertinencia cultural y lingüística” (Villavicencio Ubillús, 2021, 75m30s).



En Ecuador, el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como documento oficial formaliza unos principios, propósitos y objetivos que priorizan ciertos aspectos de los campos cultural y económico en las políticas de EIB, como pueden ser “la lengua, las condiciones socioeconómicas, los materiales, los calendarios vivenciales” (Rodríguez Cruz, 2021, 21m40s) como también herramientas tecnológicas como los Quipus, la Yupana, o la Taptana (Bonilla Tumialán et al., 2018). En este sentido, la Etnomatemática contribuiría a la formulación y actualización de las políticas a través de la investigación tal como ocurrió en el Proyecto de Educación Bilingüe de Puno que luego condujo a la formulación de la política de Educación Intercultural Bilingüe en 1990 (Villavicencio Ubillús, 2021).

El avance legislativo que se ha dado en términos de reconocimiento de la diversidad, sin embargo, no se considera suficiente por cuanto continúa restringido a una parte de la población lo cual, para la doctora María Aparecida, es un problema de formulación de la política en tanto que los estudiantes indígenas no pueden ir a estudiar en las escuelas de las ciudades pues no son tenidos en cuenta de manera diferencial (Mendes de Oliveira, 2021).



3.2.3. Esfera de Factibilidad

En esta esfera se realizó el análisis respecto a la Etnomatemática como institución y en su relación con el currículo y la formación de profesores, como medios institucionales para la implementación de las políticas educativas.

3.2.3.1. La Etnomatemática como institución de factibilidad.

Las diferentes conferencistas coincidieron en afirmar que para avanzar en las apuestas decoloniales de la educación matemática en las políticas de educación indígena es necesario continuar realizando muchas más investigaciones. Las investigaciones etnomatemáticas han conducido a la elaboración de materiales pedagógicos como libros de texto y cuadernos guías para los profesores, como también a la institucionalización, como herramientas didácticas, de algunas tecnologías propias de los pueblos indígenas como la Yupana.

En Ecuador, por ejemplo, desde la investigación en universidades como la UNAE, y desde el mismo MOSEIB, se ha impulsado el uso de la Taptana como recurso didáctico en la EIB, y la Dirección General de Educación Bilingüe (DINEIB) en su esfuerzo por mejorar la calidad del aprendizaje, elaboró y publicó una serie de libros de texto llamados los kukayos pedagógicos, pero las comunidades se quejan que desde el 2010 no volvieron a enviar este tipo de materiales en formato físico, lo cual concuerda con Marta Rodríguez (2021) quien señalaba que el gobierno consideró estos materiales como propaganda política y que esta



sería una de las razones para que la DINEIB una institución indígena autónoma que funcionaba de manera descentralizada, perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa en febrero de 2009 (Rodríguez Cruz, 2021).

En Perú, las investigaciones realizadas en el periodo 1981 a 1987 referidas con el saber matemático de los pueblos indígenas, trataron de sistematizar saberes propios de ancianos, niños y de los indígenas recopilados en documentos como los de Waman Pona de Ayala, como por ejemplo aquellos referentes a la Yupana y los Quipus, y estos resultados se utilizaron para la elaboración de cuadernos de trabajo de los estudiantes y guías de los docentes. De esa manera la Yupana se empieza a utilizar en 1982 “como material educativo en Matemáticas desde una perspectiva intercultural, indudablemente decimos es una perspectiva intercultural porque hasta ese entonces la Yupana estuvo reclutada, estuvo oculta en los museos” (Villavicencio Ubillús, 2021, 38m10s).

Como crítica se señala que la inclusión de un saber en el currículo o la legitimación de estos mediante las políticas públicas, no asegura que se contribuya a la descolonización. En este sentido María del Carmen Bonilla, señala que en Perú se ha avanzado en términos legislativos sobre la Educación Intercultural Bilingüe y la Etnomatemática desde la década del 70, pero permanece el problema de “¿cómo se implementa esa Educación Intercultural Bilingüe y en específico cómo se implementa la Etnomatemática?” (Villavicencio Ubillús, 2021, 91m40s).



La doctora María del Carmen hace un análisis de los libros digitales que ha publicado el MINEDUC para el área de matemáticas en lengua Quechua, y señala que los problemas sintácticos y semánticos en los libros de texto tiene efectos negativos en la misma lengua, pero además puede bajar la autoestima de los estudiantes y padres de familia al ver que en los libros no aparece la forma cómo ellos usan su lengua; por tanto, queda deslegitimado su saber y en tal sentido considera la investigadora que se trata de un epistemicidio promovido desde las políticas de educación intercultural bilingüe.

En este orden de ideas, la crítica de María del Carmen va enfocada hacia el uso colonial que se les da a los libros de texto desde la Etnomatemática, realizan una traducción lineal de las matemáticas escolares al lenguaje Quechua, planteando cuestiones superficiales y descuidando la investigación. Para ella, en la educación matemática se debe buscar la justicia cognitiva y epistémica como modo de descolonización y señala que la Etnomatemática no es solamente acerca de la forma en que aprendemos un saber sino también “plantea que los problemas educativos tienen un trasfondo político” (Villavicencio Ubillús, 2021, 106m50s).

La Etnomatemática ha llegado a incidir en las políticas públicas mediante la institucionalización de saberes y prácticas, pero también cambiando la mirada sobre la educación matemática y el reconocimiento de otros saberes y racionalidades. Al mismo tiempo, la concepción sobre la misma Etnomatemática



en la política de EIB en Perú, por ejemplo, ha pasado de ser la objetivación de un conjunto de saberes culturales en relación de similitud a las matemáticas occidentales tales que es posible hablar de etnomatemática Inca; a concebirla como herramienta, como programa de investigación que permite visualizar los saberes de los pueblos indígenas e implementar la interculturalidad desde el diálogo crítico con el otro. Sin embargo, a pesar de venir posicionándose cada vez más como herramienta decolonial, aún se mantiene el riesgo del neocolonialismo, de convertirse en una disciplina más a ser estudiada como señalaba la doctora María Aparecida Mendes (2021).

Algunas políticas se han sustentado en la investigación y, a partir de eventos académicos, se ha llegado a conceptualizaciones particulares que se asumen como consenso nacional. Las investigaciones en Etnomatemática han contribuido a la formulación de políticas públicas como ocurrió con el proyecto de Puno cuya evaluación por parte de un equipo del CINVESTAV de México influyó en la creación de la DINEIB, de tal manera que en Perú desde el Seminario Latinoamericano de Educación Matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad lingüística y cultural (Villavicencio Ubillús, 2015) se estableció como propósito de la Etnomatemática que la inclusión en las políticas no pretendía servir de “trampolín” para el aprendizaje de la matemática occidental sino que “las matemáticas de los pueblos originarios sigue respetándose y sencillamente sigue utilizándose y se utiliza cuando se requiere, sin establecer jerarquías entre una matemática y la otra” (Villavicencio Ubillús, 2021, 46m55s).



entendemos la Etnomatemática como un programa de investigación sobre las relaciones entre matemáticas y culturas, dicho programa comprende el estudio de los procesos a través de los cuales se generan, transmiten, institucionalizan y difunden los conocimientos matemáticos teóricos y/o en uso en grupos culturales distintos y en contextos diversos a través de la historia (Villavicencio Ubillús, 2021, 67m15s).

De esta manera, la Etnomatemática se constituye, dentro del proyecto de matemática intercultural como herramienta (institución) de factibilidad que hace posible la implementación de la interculturalidad en la educación matemática.

3.2.3.2. *La Etnomatemática en el Currículo.*

Diana Jaramillo señala que desde la Etnomatemática aparecen otras formas de comprender el mundo que llevan a desafiar la hegemonía de las matemáticas como únicas y universales, pero además como la asignatura más importante del currículo, por lo que desde la escuela y la construcción curricular es posible superar “algunas relaciones de inequidad y desigualdad generadas por los procesos de escolarización, (...) fortaleciendo su identidad, sus subjetividades (...) intentando ir detrás de ese buen vivir” (Jaramillo, 2021, 61m50s).



La Etnomatemática se viene pensando como posibilidad para la construcción de currículos diferenciados y como un instrumento para la enseñanza de las matemáticas en las comunidades indígenas entre otras; sin embargo, el acercamiento a estas posibilidades no siempre conlleva una perspectiva decolonial. La matemática indígena suele asociarse con actividades lúdicas, folclóricas que no permiten que esos saberes entren realmente en el currículo, es decir que se da una deslegitimación del pensamiento por cuenta de los prejuicios o por la mirada colonial. En el currículo para nacionalidades indígenas en Ecuador, por ejemplo, se incluye un curso de Etnomatemática, sin embargo, el uso que se hace de esta es propedéutico de las matemáticas escolares y muchos profesores la conciben como la educación matemática para indígenas. Por lo que, en la formación superior, se ha procurado vincular la Etnomatemática como parte de la “formación de educadores de general básica” (Auccahuallpa, 2021, 48m14s) para transversalizar la interculturalidad y que esta no sea vista como una modalidad exclusiva de un pequeño grupo de la población ecuatoriana.

La Etnomatemática participa en los procesos de ajuste curricular, legitimando saberes y poniéndolos a disposición de la relación (desigual) de poderes que determinan los propósitos, los contenidos, la organización, la evaluación y todos los componentes curriculares de la educación matemática. En relación con los contenidos, contaba la doctora Roxana Aucahuallpa:



(...) mis estudiantes decían profesora ¿cómo puedo integrar la Etnomatemática en productos notables o en polinomios?
(...) profe es que realmente las matemáticas aquí, la Etnomatemática y la matemática ha entrado, así como se dice, obligada, o sea, es como un currículo que tiene que atender esos principios y no hay forma de ponerlo en términos etnomatemáticos, como se diría, no hay forma, entonces cómo decir el mínimo común múltiplo en términos Etnomatemáticos (Auccahuallpa, 2021, 125m40s).

En tal sentido, en Ecuador se han creado currículos diferenciados por nacionalidades y en ellos se estableció el curso de Matemáticas y Etnomatemáticas en un gesto de reconocimiento, pero sin saber realmente como establecer el diálogo.

La doctora Roxana estaría señalando la pretensión de establecer una especie correspondencia entre conceptos de las matemáticas escolares y las matemáticas indígenas, lo cual además del desconcierto que genera en los profesores que deben atender este currículo, estaría legitimando la subordinación al currículo nacional y a los saberes de la matemática occidental, a pesar de que dicha estructuración curricular obedezca a una acción estratégica de validación y reconocimiento institucional, como lo mencionaba en uno de sus comentarios:

yo pregunté justamente a los profesores de la nacionalidad Shuar que estuvieron en este apoyo al currículum y me



dijeron, profe es que, si no hacíamos eso, nunca nos aprobaba el currículum, nos tenían que aprobar, tenían que encontrar todos los componentes de matemáticas... (Auccahuallpa, 2021, 124m0s).

Esa misma dificultad se presenta en otros países como Brasil, donde las escuelas indígenas trabajan bajo un currículo nacional, por lo que la preocupación es por el diálogo entre los saberes y prácticas indígenas con en esa base curricular nacional.

En esa búsqueda por el diálogo, los pueblos indígenas “reivindican en la universidad un lugar para su saber, y la universidad es un lugar de conocimientos producidos y legitimados por procesos de colonialidad” (Mendes de Oliveira, 2021, 64m0s). (La traducción es nuestra), de tal manera que la presencia de los saberes, pero también de los sujetos indígenas y no indígenas en los diferentes espacios y tiempos generan tensiones en el currículo de matemáticas que afectan tanto a los profesores indígenas como a los formadores de estos, ya que todos han pasado por procesos de colonialidad.

Al respecto, lo que el pueblo Kaioa Guaraní propone a la Universidad Feredederal da Grande Dourados, en el marco de un curso de licenciatura indígena, es que el currículo debe buscar una “relación de diálogo en el salón de clase, permitiendo la articulación en un sistema con los ejes: tekoha (territorio) teko (cultura) y ñe’ë (lengua), que expresan lugar, tiempo y diversidad sociocultural” (Mendes de Oliveira, 2021, 67m0s). (La traducción es nuestra).



La Etnomatemática al cuestionar la jerarquía de los saberes, la disciplinarización de los mismos, y la selección de contenidos curriculares, y desde la reivindicación de la diversidad epistémica y cultural, lleva a plantear la calidad educativa en relación a la pertinencia con el proyecto político de los pueblos y nacionalidades indígenas (Bonilla Tumialán et al., 2018; Rosa et al., 2018), y en ese sentido, viene siendo pensada por algunos investigadores como la doctora Roxana Auccahualpa, como una herramienta para el mejoramiento de la calidad de la educación intercultural Bilingüe y como forma de superar el paradigma de la integración. En tal sentido, los principios de diversidad, buen vivir, e intreculturalidad se constituyen en criterios de calidad que permiten identificar la pertinencia de la educación matemática en relación a un proyecto decolonial.

3.2.3.3. *La Etnomatemática en la formación de profesores.*

La doctora Pilar Peña menciona que en el orden nacional se viene dando una serie de transformaciones en las que los pueblos indígenas han venido posicionándose políticamente y movilizándolo principios como el de la diversidad y la interculturalidad. Es en ese contexto que se crea un programa institucional; es decir, se realiza una acción en la esfera institucional de factibilidad para hacer que esas consignas, reclamaciones, denuncias y , propósitos de la educación indígena empiecen a materializarse en la transformación de los sujetos.



En ese proceso que vendría desde lo simbólico a lo subjetivo, la Etnomatemática se incorpora como herramienta de legitimación de los saberes diversos, pero también sirve para cuestionar creencias como la unicidad de las matemáticas y las capacidades para su aprendizaje en relación a algún tipo de clasificación social. Entonces esa legitimación y cuestionamiento permite crear nuevas experiencias y, por tanto, transformar las subjetividades a través instituciones de factibilidad como los programas de formación de profesores.

Así también, la doctora Pilar Peña se propuso incorporar los saberes y prácticas propias de los pueblos indígenas a la formación inicial docente mediante las Experiencias Didácticas Matemáticas Interculturales (EDMI), las cuales tienen como propósito cuestionar la esfera material (¿qué aprendemos?) y las esferas de legitimidad y factibilidad (¿cómo lo aprendemos?), por lo que la formación ética y la responsabilidad social deben ser transversalizados, para que los docentes puedan aportar a la transformación de las condiciones de injusticia epistémica y cultural en las clases de matemáticas.

Entanto, para la Doctora Martha Villavicencio es fundamental la formación de profesores investigadores pertenecientes a los pueblos originarios para contribuir al proceso de construcción de relaciones interculturales utilizando como soporte conceptual y metodológico la Etnomatemática. De esa forma, se avanza en la transformación de la escuela, que como institución de factibilidad “es un lugar de creación, transformación y de conservación



de una parte seleccionada de la cultura” (Peña-Rincón, 2021, 32m20s), pasando de ser un proyecto extranjero colonial a un lugar de reivindicación y minimizar los procesos de exclusión e inequidad (Jaramillo, 2021; Mendes de Oliveira, 2021).

3.3. *Nivel de la Praxis Política*

Cuando se piensa en las transformaciones sociales, como cambios en la sociedad para hacerla más justa, se está pensando en las personas que están en desventaja de alguna manera frente al orden social dado, son los excluidos, los pobres, los oprimidos, los silenciados, ya que como lo señalaba la doctora Diana Jaramillo (2021), a los ricos, a los privilegiados, a los que tienen todas las oportunidades no les interesa la transformación social. A continuación, se muestra la manera como interviene la Etnomatemática en estas dinámicas de transformación social, en relación con los procesos de subjetivación, de concienciación y posicionamiento político y, de las adaptaciones curriculares que realizan los profesores, según lo expresado por las conferenciantes de la Cátedra.

¿De qué manera las relaciones intersubjetivas e interculturales de la educación matemática inciden en el nivel institucional de la política educativa indígena? ¿Cuál es el papel de la Etnomatemática allí?





3.3.1. Subjetivación

La Etnomatemática establece relaciones entre el nivel de los principios y el de la praxis, se crean experiencias que inciden en las subjetividades formando un cierto tipo de persona a través del saber matemático en un diálogo abierto y crítico con la diversidad cultural, pues el saber matemático y la forma como los sujetos interactúan con él configura sus subjetividades.

Al respecto, la doctora Pilar Peña narra su experiencia en formación de profesores sustentada en los resultados que han aportado distintas investigaciones en educación matemática intercultural en términos de subjetivación y mejoramiento de los aprendizajes, que la llevaron a proponer las Experiencias Didácticas Matemáticas e Interculturales (EDMI), como medio para “movilizar las concepciones matemáticas y didácticas de docentes en formación” (Peña-Rincón, 2021, 28m50s) mediante el cuestionamiento de creencias (supuestos personales contruidos a partir de las experiencias) como que las matemáticas son únicas y están contruidas con una misma lógica, y que aprender matemáticas es más complejo para ciertos grupos poblacionales.

A partir del estudio de las diferentes formas de pensamiento matemático se buscaba un diálogo que partiera de la diversidad epistemológica para “reconstruirnos como sujetos” (Peña-Rincón, 2021, 27m45s). El curso les permitió a los estudiantes “cuestionar la jerarquía epistemológica” de la geometría, generó una mejora en la “identidad matemática” de los profesores en



formación; permitió la creación de nuevo conocimiento a partir del diálogo intercultural; valoración de la diversidad; y empoderó a los docentes respecto a su propia capacidad de aprendizaje y autopercepción de mejora en la enseñanza.

Y es que el conocimiento matemático cuando es pensado en una perspectiva sociocultural como mediación de los sujetos con su “entorno social, cultural, histórico y político” (Jaramillo, 2011, p. 19), plantea la unidad de la producción del conocimiento junto con el sujeto cognoscente, superando así el paradigma de la modernidad en el que el sujeto individual se apropia las matemáticas como saber externo a él (Jaramillo, 2011, 2021).

Dice Pilar Peña que el fin último de la enseñanza de la geometría es la formación de un tipo de persona deseable, se trata de un sujeto que no es el sujeto productivo de la sociedad de mercado, no se trata de formar matemáticos sino personas, niños, niñas y adolescentes que se forman a través de las matemáticas y eso, a su vez, implica repensarnos como profesores de matemáticas, en concordancia con Diana Jaramillo para quien la subjetividad se constituye intersubjetivamente, es decir como resultado de las interacciones con los otros, y particularmente la subjetividad del maestro se construye desde su posicionamiento respecto al propósito de la educación matemática.

En ese posicionamiento político, el profesor de matemáticas tendrá que enfrentar situaciones que impiden el diálogo intercultural y que son producto de largos procesos de alienación



como el hecho señalado por las doctoras Roxana Auccahuallpa y María Aparecida, de que algunos padres de familia prefieren que sus hijos aprendan cosas diferentes a las de su propia cultura y lengua, que se enseñen los contenidos de la escuela del mismo modo que lo hacen los no indígenas. Esa situación al parecer obedece a estrategias de sobrevivencia, puesto que esos saberes occidentales son los que permiten vivir en una sociedad occidentalizada que niega y excluye todo lo que no obedece a la racionalidad moderna.

En el mismo sentido, la doctora Martha Rosa Villavicencio señala que algunos no están de acuerdo con que a sus saberes se les llame etnomatemáticos porque esto tiene una connotación negativa, razón por la cual la misma concepción de la Etnomatemática ha venido cambiando y buscando un posicionamiento de horizontalidad de los diversos saberes, en el que las experiencias pedagógicas sobre las que se construye la subjetividad partan de la diversidad epistémica como lo señalaba Pilar Peña. Para superar los problemas de discriminación y racismo frente a los indígenas hay que empezar por asumir la diversidad cultural y que América es ancestralmente un territorio indígena, que cada uno de nosotros lo es y que lo indígena no está en el pasado, sino que forma parte del presente (Jaramillo, 2021).

3.3.2. *Concienciación y posicionamiento político*

Para la doctora María Aparecida, la conciencia y comprensión de la imposibilidad de enseñar de una única manera en medio de la



diversidad de formas de ser indígena es uno de los indicadores de que los profesores han estado produciendo una educación escolar indígena diferenciada, intercultural y bilingüe. Esa conciencia crítica del profesor torna en una de sus responsabilidades la reflexión de cuáles saberes, por qué y para qué deben ser enseñados, se trata de problematizar el saber matemático en relación a la realidad de los y las estudiantes, lo cual es un posicionamiento político del profesor en tanto que es este el que finalmente decide si “trabajar para la lista de los ejercicios de la prueba o si voy a trabajar una matemática para la transformación social” (Jaramillo, 2021, 131m20s).

A través de la Etnomatemática, el profesor estaría encontrando un medio para posicionarse políticamente frente a la discriminación y la injusticia sin que eso implique que se garantiza la equidad y el respeto, pues como dice Pilar Peña

creo que más me posiciono desde la idea de la no discriminación y de dar el espacio a que las personas puedan expresar qué es lo que piensan, qué es lo que sienten, cómo piensa que se pueden abordar en el ámbito matemático distintas problemáticas y tratar de plantear desafíos en el aula de matemática, (...) lo suficientemente amplios como para que distintas personas los puedan abordar (...) yo sé que tengo una intención, pero yo no puedo decir que estoy garantizando algo (Peña-Rincón, 2021, 69m30s).

Por otro lado, Pilar señala que una acción que podría leerse como colonialista, o como epistemicida, puede también



ser leída como emancipatoria en determinado momento, y para esto pone el ejemplo de Paulus Gerdes, quien identificando matemática occidental en las prácticas culturales que encontraba en Mozambique (lo cual tiene una lectura colonialista), tenía la oportunidad de elevar la autoestima de los colonizados y con esto, contribuir a su emancipación. Con esto estaría indicando que la decolonialidad en la educación matemática, además de que no puede asegurarse como fin, tampoco es posible elegir un camino correcto para acercarse a ella. Sin embargo, Pilar piensa que, aunque no es posible que los futuros maestros transformen el sistema completamente, si es posible que vayan haciendo algunas cosas que contribuyan a la transformación social, trabajando dialógicamente con los niños del hoy que construirán el mañana (Peña-Rincón, 2021).

De tal manera que si bien el posicionamiento político del profesor desde la Etnomatemática, no garantiza la descolonización de la educación matemática, al menos si abre posibilidades para trasgredir o trascender el sistema vigente, por lo que el doctor Juan Ramón Cadena señala que es necesario difundir la Etnomatemática para que la gente se haga consciente de la existencia de otras matemáticas y recuperar los saberes ancestrales, recrearlos e incluso reinventarlos (Auccahuallpa, 2021).

3.3.3. *Adaptaciones curriculares*

En concordancia con los procesos de subjetivación, la concienciación y el posicionamiento político de los profesores



desde la Etnomatemática, la implementación de las políticas educativas se da de un modo particular, los profesores realizan adaptaciones curriculares en la que los contenidos son seleccionados en relación con la pertinencia de los proyectos políticos de las comunidades, se vinculan los saberes culturales, se hacen esfuerzos por preservar y fortalecer las lenguas, se flexibilizan tiempos y espacios y, se producen nuevos conocimientos, entre otras acciones estratégicas de los profesores por transformar las relaciones de injusticia que se movilizan mediante la educación matemática.

Roxana Auccahuallpa, por ejemplo, señala que en Ecuador se ha logrado establecer 14 currículos diferentes para cada una de las nacionalidades existentes en el país, y aunque existen problemas respecto a la articulación con el currículo nacional y que este sigue teniendo prelación, algunos aplican directamente el currículo de la nacionalidad, mientras que otros atienden al currículo general, pero van introduciendo algunos temas de la cultura indígena en la que se esté aplicando. También Pilar Peña, respecto a Chile, retoma una flexibilización del currículo atendiendo los mandatos o normativas nacionales, pero a la vez abriendo espacios para otros saberes que no son reconocidos por la escuela, “uno se mueve en esta flexibilidad curricular de cumplir con lo obligatorio pero también incorporar aquellas cosas que uno cree que son necesarias” (Peña-Rincón, 2021, 93m30s).

En otros casos, el currículo se flexibiliza en términos de tiempos y espacios de la labor educativa, así como de la inclusión



de personas de la comunidad. En la Universidad Grades Dourados, la doctora María Aparecida Mendes de Oliveira (2021) señala que se trabaja por medio de un modelo de alternancia que implica que se alternan los tiempos y espacios de la formación, de tal manera que la comunidad indígena hace presencia dentro de la universidad tanto como esta hace presencia dentro de las comunidades.

Otra estrategia utilizada por profesores guaraní para abordar los temas de los libros de texto y el currículo nacional es adaptar esos contenidos a la realidad de su comunidad, lo cual se realiza en el momento de la traducción al guaraní, de tal manera que aparentemente el profesor enseña lo que se esperaría según el currículo nacional, pero en realidad la preocupación está en el sentido de esos saberes en relación con la realidad social de los estudiantes, lo cual es interpretado por la investigadora, en concordancia con Pilar Peña, como la producción de nuevo conocimiento, y de esta manera “así como los procesos sociales empiezan a motivar cambios legales y legislativos, lo mismo creo que va pasando con el currículum (...) y lo que los y las profes vamos también incorporando como problemáticas necesarias de discutir en las salas” (Peña-Rincón, 2021, 94m14s).

Luego, la Etnomatemática al participar de procesos intersubjetivos de cuestionamiento y construcción de subjetividades, en la toma de conciencia y en adaptaciones curriculares particulares, genera efectos institucionales al poner en discusión ciertos temas que antes se consideraban irrelevantes o quizá inapropiados, que terminan generando decisiones legitimadas normativamente por



los estados nacionales como lo puede ser la adopción de currículos diversos o la conformación de sistemas educativos propios como se ha señalado en otros apartes.

4.Conclusiones

El análisis aquí presentado buscaba identificar la manera como la Etnomatemática se articula con los procesos de transformación en las políticas de educación indígena en clave decolonial. Al respecto se encontró que la Etnomatemática se constituye en una institución de factibilidad que: permite fortalecer y desarrollar los principios que han venido guiando las transformaciones de las políticas de educación indígena en los cinco países latinoamericanos estudiados; en el nivel institucional contribuye desde la investigación con el surgimiento de los saberes matemáticos culturales en la discusión política, así como de los mismos sentidos y propósitos de la educación matemática en relación con problemáticas globales como el medio ambiente, la paz y el racismo, otorga legitimidad a esos saberes y racionalidades anteriormente excluidos y los pone en una relación horizontal de diálogo a partir de adaptaciones curriculares y en la formación de maestros; participa de procesos de subjetivación a partir de la ampliación de la concepción del saber matemático y su aprendizaje, de la generación de conciencia de la colonialidad epistémica en la educación matemática, de posicionamiento político y de adaptaciones curriculares pertinentes con los contextos, propósitos y necesidades de los pueblos indígenas.



La Etnomatemática, como herramienta teórica, se constituye en posibilidad para la articulación y concreción de las demandas y apuestas políticas de los pueblos indígenas por una descolonización epistémica desde la educación escolarizada. Más allá del reconocimiento de la diversidad cultural, se plantea una necesaria reconceptualización de lo humano, vinculado a un orden natural constituyente de toda la vida en el planeta, que reclama otros tipos de relacionamientos que no tengan como fundamento una lógica mercantilista, competitiva y eficientista, desde una comprensión ampliada de las matemáticas, se sitúa al ser humano en una relación entre individuos, comunidad y naturaleza que permiten el desarrollo de sus pulsiones de sobrevivencia y trascendencia, mediante el “ciclo de conocimiento” (Peña-Rincón, 2021).

En este sentido, si bien la educación indígena escolarizada continúa operando mayoritariamente dentro de los sistemas educativos nacionales creados desde una perspectiva colonialista, denunciada de diversas maneras y en diferentes espacios, los pueblos indígenas, vienen resignificando los sentidos y propósitos educativos desde sus cosmovisiones en las que se reconoce la diversidad de saberes con la que se busca la complementariedad para lograr un buen vivir.

Como lo señalaba la doctora Martha Villavicencio, quizás el cambio más importante es el que se pueda dar en la actitud de las personas, la transformación social no se da desde un discurso o



una estructura institucional, sino desde la construcción subjetiva de experiencias enriquecedoras que permitan cuestionar y construir conocimiento (Villavicencio Ubillús, 2021).

En el nivel de los principios ético-normativos, nos propusimos responder a la pregunta ¿Cuáles son las aportaciones de la Etnomatemática en el fortalecimiento y desarrollo de los principios ético-normativos de diversidad, buen vivir e interculturalidad en las políticas de educación indígena?

Respecto al principio de diversidad: La Etnomatemática asume la diversidad como principio desde el que se denuncia la negación y exclusión del Otro, al tiempo que sostiene la diferencia como posicionamiento crítico que posibilita el diálogo. Con lo cual contribuye al fortalecimiento de la identidad, a encontrar una episteme y un ethos propio.

En ese sentido, la distinción epistémica y cultural que se reivindican desde la Etnomatemática es condición necesaria para una educación matemática basada en la equidad y el respeto por la diferencia y la diversidad sociocultural.

Respecto al principio de interculturalidad: La Etnomatemática desarrolla el principio de interculturalidad desde la búsqueda de semejanzas y de complementariedades entre los diferentes saberes, en procesos de traducción y negociación, y como práctica política





y epistémica enmarcada en el diálogo, abre la discusión respecto a la pertinencia de los saberes matemáticos indígenas dentro de la escuela como parte del currículo.

Respecto al principio de Buen vivir: Tanto el buen vivir como las matemáticas tienen una estructura lógica que busca el desarrollo de las posibilidades para la vida humana. De tal manera que la Etnomatemática respecto a este principio, plantea que las matemáticas occidentales se enseñen como un modo de comprender y transformar el mundo, para formar en la ética, en el respeto al sujeto y en el compromiso social.

En el nivel institucional, nos preguntamos ¿Cómo participa la Etnomatemática en la transformación del nivel institucional de las políticas de educación indígena? Al respecto encontramos que:

En la esfera material, la Etnomatemática se articula a través de la lucha indígena por la transformación social a partir de la reivindicación y valoración de unos saberes, prácticas, y cosmovisiones, cuestionan el sistema educativo vigente planteando desafíos y horizontes de posibilidad. Se vincula en la política al incorporar directamente desde su aporte académico decolonial, los saberes otros anteriormente no reconocidos en el currículum. No solo es una herramienta para el aprendizaje de las matemáticas, sino también para develar el trasfondo político que tienen las decisiones en educación matemática.



En la esfera de legitimidad, la Etnomatemática ha contribuido respecto a la legitimación formal de las propuestas de educación indígena, así como a la formulación y actualización de las políticas a través de la investigación.

Por medio de la legitimación de saberes otros, la Etnomatemática permite crear nuevas experiencias y, por tanto, transformar las subjetividades a través instituciones de factibilidad como los programas de formación de profesores, y desde el reconocimiento de la diversidad y el ejercicio de la interculturalidad contribuye al desarrollo de las políticas educativas transformándolas desde sus propios contenidos, en las que la evaluación se presenta como un obstáculo cuando no hay una adecuada articulación interinstitucional.

En la esfera de factibilidad, la Etnomatemática se constituye como institución de factibilidad que hace posible la implementación de la interculturalidad en la educación matemática. Ha llegado a incidir en las políticas públicas mediante la institucionalización de saberes y prácticas, pero también cambiando la mirada sobre la educación matemática y el reconocimiento de otros saberes y racionalidades. Como institución, es ambigua (Dussel, 2009), a pesar de venir posicionándose cada vez más como herramienta decolonial, aún se mantiene el riesgo del neocolonialismo, de convertirse en una disciplina más a ser estudiada.

Al cuestionar la jerarquía de los saberes, la disciplinarización de los mismos, y la selección de contenidos curriculares, la



Etnomatemática desafía la hegemonía de las matemáticas como únicas y universales, pero además como la asignatura más importante del currículo, y lleva a plantear la calidad educativa en relación con la pertinencia con el proyecto político de los pueblos y nacionalidades indígenas; en tal sentido, los principios de diversidad, buen vivir e interculturalidad, se constituyen en criterios de calidad que permiten identificar la pertinencia de la educación matemática en relación con un proyecto decolonial.

En el nivel de la praxis, el análisis se orientó por las preguntas: ¿De qué manera las relaciones intersubjetivas e interculturales de la educación matemática inciden en el nivel institucional de la política educativa indígena? y ¿cuál es el papel de la Etnomatemática allí?

La Etnomatemática, al participar de procesos intersubjetivos de cuestionamiento y construcción de subjetividades, en la toma de conciencia y en adaptaciones curriculares particulares, genera efectos institucionales al poner en discusión ciertos temas que antes se consideraban irrelevantes o quizás inapropiados y que terminan generando decisiones legitimadas normativamente por los estados nacionales como lo puede ser la adopción de currículos diversos o la conformación de sistemas educativos propios.

La Etnomatemática establece relaciones entre el nivel de los principios y el de la praxis, al crear experiencias que inciden en las subjetividades formando un cierto tipo de persona a través del saber matemático en un diálogo abierto y crítico con



la diversidad cultural, en el que el conocimiento matemático se produce simultáneamente con el sujeto cognoscente, por lo que no se trata de formar matemáticos, sino personas que se forman a través de las matemáticas.

A través de la Etnomatemática, el profesor encuentra un medio para posicionarse políticamente frente a la discriminación y la injusticia sin que eso implique que se garantiza la equidad y el respeto, aunque si abre posibilidades para trasgredir o trascender el sistema vigente, puesto que la conciencia crítica del profesor se torna en una de sus responsabilidades.

En concordancia con los procesos de subjetivación, la concienciación y el posicionamiento político desde la Etnomatemática, los profesores realizan adaptaciones curriculares en la que los contenidos son seleccionados en relación con la pertinencia a los proyectos políticos de las comunidades, se vinculan los saberes culturales, se hacen esfuerzos por preservar y fortalecer las lenguas, se flexibilizan tiempos y espacios y, se producen nuevos conocimientos.





REFERENCIAS

- Andrade de Oliveira, L. A. (2016). A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). *Cadernos Do GEA*, 10, 9–13.
- Andrade de Oliveira, L. A. (2021). Estado de desarrollo de la Política Educativa Indígena en Brasil [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=hgDkh8f_Z5Eyt=2841syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Auccahualpa, R. (2021). Políticas de EIB en Ecuador: la Etnomatemática en Instituciones Interculturales [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=sUpilbudMoMyt=1190syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Bermejo-Paredes, S. (2021). Procesos de educación intercultural y auto-segregación [conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=g_4gCLFLbCOyt=13syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Bermejo-Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., y Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(34), 19–43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Blanco-Álvarez, H., y Molano-Franco, E. (2021). La formación de profesores de matemáticas desde la Etnomatemática: una mirada decolonial. *Revista de Educação Matemática*, 18, 1–18. <https://doi.org/doi.org/10.37001/remat25269062v18id604>
- Bonilla Tumialán, M. del C., Rosa, M., Auccahualpa, R., Reyes Escobar, M. E., y Martínez Padrón, O. J. (2018). Un estudio de la educación matemática, intercultural y bilingüe en sudamérica: una perspectiva Etnomatemática. *Paper Knowledge . Toward a Media History of Documents*, 12(1), 1–27.
- Charry Gutiérrez, O. G., Tamayo-Orsorio, C., y Jaramillo, D. (2020). “Indisciplina” en Chocó: una problematización de las prácticas disciplinarias en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática Perspectivas Socioculturales de La Educación Matemática*, 13(1), 125–149. <https://doi.org/10.22267/relatem.20131.45>
- D’Ambrosio, U. (1985). Ethnomathematics and its place in the history of mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 5(1), 44–48. <https://doi.org/10.2307/40247876>



- D'Ambrosio, U. (2007). Conocimiento y valores humanos. *Visión Docente Con-Ciencia*, 35, 6–18.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad* (2da ed.). Ediciones Díaz de Santos.
- D'Ambrosio, U. (2020). Sobre las propuestas curriculares STEM y STEAM y el Programa de Etnomatemática Ubiratan. *Revista Paradigma*, 41, 151–167. <https://eds-p-ebsohost-com.ez.unisabana.edu.co/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=-22feab55-63e1-4afe-b364-a9a81b0edc37%40redis>
- Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. (2018). *Memoria del Seminario Latinoamericano: Educación matemática y Etnomatemática en contextos de diversidad cultural y lingüística* (M. R. Villavicencio Ubillús, A. Parra-Sánchez, y M. E. Gavarrete (Eds.). Ediciones e impresiones San Pedro S.A.C.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Volumen II: La arquitectónica*. Editorial Trotta, S. A.
- García Bravo, W. (2021). Reconocimiento Indígena y Educación Pública en Colombia [conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. <https://www.youtube.com/watch?v=Q9EJZsZvDTAyt=1s>
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.
- Higueta, C., y Jaramillo, D. (2014). La movilización de objetos culturales desde las memorias de la práctica de la construcción del purradé: Elementos para otras discusión en educación (matemática) indígena. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 8–32.
- ICFES (2018). *Informe nacional de resultados para Colombia – PISA 2018*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes.
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva socio-cultural: tensiones, utopías, futuros posibles. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(59), 13–36.
- Jaramillo, D. (2021). Etnomatemática y Transformación Social en Colombia [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=R3y4YjeKOvUyt=1938syab_channel=RedInternacional-deEtnomatemáticaRedINET
- Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives, and public policies*. Longman (Ed.); Second Edi). Harper Collins.





- Mendes de Oliveira, M. A. (2021). Etnomatemática e Transformação Social no Brasil: Caminhos Percorridos por uma Educação Escolar Indígena Diferenciada, Intercultural e Bilingüe. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=jkOq6Iw34F4yt=443syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Mendes De Oliveira, M. A., y Rodrigues Mendes, J. (2018). Formação de professores Guarani e Kaiowá: interculturalidade e decolonialidade no ensino de matemática. *Zetetiké*, 26(1), 167–184. <https://doi.org/https://doi.org/10.20396/zet.v26i1.8650893>
- Molano-Franco, E., y Blanco-Álvarez, H. (2023). Herramienta analítica decolonial para el estudio de las políticas de educación indígena y matemática. *Estudios Políticos*, 66, 152–175. <https://doi.org/https://doi.org/10.17533/udea.espo.n66a07>
- Pais, A. (2013). An ideology critique of the use-value of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 84(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s10649-013-9484-4>
- Peña-Rincón, P. A. (2018). Matemáticas interculturales para la equidad. Experiencia de cálculo aritmético con la yupana. *Uno Revista de Didáctica de Las Matemáticas*, 82, 31–38. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/189149>
- Peña-Rincón, P. A. (2021). Etnomatemática para la transformación social en Chile [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=sIqDS_OcBAwyt=3syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Reimers, F. M., y McGinn, N. (2017). *Diálogo Informado: el uso de la investigación para conformar la política educativa*. Editorial Createspace.
- Rodríguez Cruz, M. (2017). Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador: La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: Discurso y realidad. *Perfiles Educativos*, 39(157), 70–86.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217–236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Rodríguez Cruz, M. (2021, June 15). Políticas Públicas Educativas y Colonialidad del Saber en el Ecuador del Correísmo [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=AzuzeZzgi-voyt=10syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET



- Rosa, M., Aucahuallpa, R., Preto, F. D. O., y Educacional, C. (2018). La Dimensión Matemática en Educación Intercultural Bilingüe: Educación Matemática y Diversidad. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 31(2), 1233–1240.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (Segunda ed). Editorial Universidad de Antioquia.
- Valero, P. (2017). El deseo de acceso y equidad en la educación matemática. *Revista Colombiana de Educación*, 73, 99–128. <https://doi.org/10.17227/01203916.73rce97.126>
- Valero, P., y Skovsmose, O. (2012). *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Ediciones Uniandes.
- Villavicencio Ubillús, M. R. (Ed.). (2015). *Memoria del Seminario Internacional: Educación matemática en contextos de diversidad cultural y lingüística. Serie Matemáticas en EIB N.º2. Lima, Perú*.
- Villavicencio Ubillús, M. R. (2021). Políticas Públicas, Educación de los Pueblos Originarios y Etnomatemática: Perú [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=3Jo41NX4xoEyt=888syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Williamson Castro, G., y Flores Silva, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990 - 2013*. Ediciones Universidad de La Frontera. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2015>
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. *Perfiles Educativos*, 34(138), 126–147.
- Williamson, G. (2021). Políticas Públicas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=EW2YGOYTLmwyt=2507syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET



PARTE 3

El Sistema Educativo Indígena Propio en Colombia:

Un movimiento de lucha por la descolonización del pensamiento

Esta sección se centra en la particularidad del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como política educativa en Colombia, analizando su desarrollo como respuesta a las deficiencias del sistema educativo nacional. Se examina la lucha de los pueblos indígenas por una educación que respete su autonomía, identidad y cosmovisión, enmarcada en sus planes de vida. Además, se reflexiona sobre los retos para consolidar el SEIP como política pública integral que garantice la pervivencia cultural y lingüística, mientras se construyen modelos educativos basados en la interculturalidad y el buen vivir.

CAPÍTULO 10

VACÍOS Y AUSENCIAS QUE DAN ORIGEN AL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO (SEIP) EN COLOMBIA

María Elena Tobar Gutiérrez

Universidad de La Sabana, Chía, Colombia



Resumen

La educación de los pueblos indígenas en Colombia, país pluriétnico y multicultural por la actual Constitución Política, aún no obedece a los requerimientos de diversidad, autonomía, identidad y demás necesidades de quienes como agrupaciones humanas guardianes de los valores directos de los ancestros de América, han sobrevivido a pesar de las adversidades durante más de cinco centurias, buscando ser ellos y no otros, como pretenden el modernismo, la globalización y la conveniencia de que estos pueblos desaparezcan.

El capítulo busca acercarse a los orígenes y continuos desaciertos que en materia educativa el Estado ha venido implementando para ellos y que dan lugar a la comprensión de que un Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), afincado no en la imposición de contenidos y planes de estudio generalizados para toda la nación, sino en los Planes de Vida de los Pueblos Indígenas, aplicado desde las lenguas nativas que aún existen, con contenidos propios e impartido por agentes pedagógicos, políticos y comunitarios idóneos de los mismos pueblos, sea una alternativa más viable para responder como Política Educativa estable a la pervivencia de la población indígena de nuestro país.

Palabras clave: Diversidad, Autonomía, Identidad, Pervivencia, SEIP.



Introducción

En Colombia existen 115 pueblos indígenas, que representan el 4,43% de la población nacional y son hablantes de 65 lenguas nativas, formando parte de la diversidad lingüística y cultural del país. En su mayoría adelantan con decisión diversos procesos educativos propios, cercanos al planteamiento del Sistema Educativo Indígena Propio.

En ese ejercicio que se remonta a los albores de Colombia como país independiente de la dominación española, que por 327 años desde el descubrimiento aniquiló su cultura, se apoderó de sus territorios y exterminó gran parte de su población, la conformación de la República de Colombia, no mejoró mucho las condiciones pues se intentó “civilizarlos” y para ello el Gobierno asignó a las misiones de la Iglesia Católica dicha tarea que no hizo otra cosa que negar las lenguas, las cosmovisiones y las tradiciones de los pueblos que aún subsistían.

Es en la segunda mitad del siglo XX que los pueblos indígenas deciden agruparse y reconocerse como conglomerados sociales con características comunes en medio de la diversidad y tras la declaración de la Constitución de 1991 logran ser reconocidos como seres humanos, ciudadanos y sujetos personales y colectivos de derechos.

En los últimos 14 años se ha dado una intensa negociación que aún no ha dado los resultados esperados entre el Estado y





las organizaciones indígenas en pro de una Política Pública que permita asumir funciones y competencias del SEIP en sus territorios, y posibilite a los pueblos indígenas, la administración autónoma de una educación acorde con los principios, cosmovisión, contenidos y metodologías propias de sus culturas, para el rescate, fortalecimiento y pervivencia de sus valores y de la protección de la Madre Tierra.

En este escrito presentaré aproximaciones a los Antecedentes de la educación para los pueblos indígenas en Colombia; a los Vacíos y Ausencias que dan origen al SEIP; al SEIP en el marco de los Planes de Vida; a los Currículos para una Educación Indígena Propia y a la urgencia del “SEIP” como Política Pública Educativa para los pueblos indígenas.

1. Antecedentes de la Educación para los Pueblos Indígenas en Colombia

Es relevante recordar que, para los pueblos indígenas de Colombia, el derecho a la educación ha sido pieza fundamental en sus procesos reivindicatorios que iniciaron en el país hace cincuenta años en organizaciones como: Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y Confederación Indígena Tairona (CIT) en la Sierra Nevada de Santa Marta. Mediante procesos de lucha, y en algunos casos de confrontación, lograron la expedición del Decreto 1142 (MEN, 1978), el cual estableció: a) que los procesos educativos aprobados deberían estar de acuerdo con las características culturales y necesidades de cada etnia; b) la



participación de las comunidades en el diseño de sus programas educativos; c) la alfabetización en la lengua materna y, d) la definición de criterios para la selección de maestros indígenas. Esa norma representó un despertar para los pueblos indígenas y un importante avance para su educación.

En febrero de 1982 se dio origen a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y se definieron los principios de Unidad, Cultura, Tierra y Autonomía. Con ello demostraron a la comunidad nacional e internacional que en Colombia sí existen los pueblos indígenas, y la ONIC desde ese momento se integró con todas las organizaciones existentes en el ámbito internacional.

Se retoman las banderas de Manuel Quintín Lame, acerca de la reivindicación de los derechos territoriales en sus distintas categorías de reconocimiento: a) como territorios reconocidos por cédulas reales, b) con títulos coloniales, c) a través de Resguardos y Cabildos y d) a partir de la Constitución de 1991 como Entidades Territoriales Indígenas (ETI) que aún continúan usurpadas por políticos y terratenientes que se han tomado estos territorios.

En 1984 la CIT logra la expedición de la Resolución 3454, mediante la cual se reguló una Comisión conformada por las autoridades indígenas y por representantes del departamento del Cesar y del Ministerio de Educación Nacional para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada.





Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, en Colombia se pasó de señalar a los indígenas como "salvajes" y "menores de edad", a reconocer al país como pluriétnico y multicultural y, por ello, declaró la oficialidad de las lenguas nativas en sus territorios; reconoció el derecho que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias, a una educación bilingüe; facilitó los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y estableció el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

También integra otros derechos en relación con: a) las tierras de resguardo como inalienables, imprescriptibles e inembargables; b) el principio de la igualdad con dignidad de todas las culturas existentes en el país; c) la calidad de entidad territorial a los territorios indígenas como entidades territoriales, con autonomía para la gestión de sus intereses dentro de los límites de la Constitución y la ley, en virtud de la cual pueden gobernarse por autoridades propias, ejercer las competencias que les correspondan, administrar los recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones y participar en las rentas nacionales; d) la jurisdicción especial indígena y, e) las formas solidarias y asociativas en el manejo de la propiedad, así como la particularidad de sus formas de gobierno según sus usos y costumbres y la autonomía en la toma de decisiones para la explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas.



Con la Ley General de Educación en 1994, "Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el reconocimiento del mandato constitucional de la educación para los grupos étnicos -incluidos los pueblos indígenas- a la que denominó Etnoeducación, adoptando una suerte de "indigenización" de la educación occidental con una precaria participación de los pueblos indígenas y de los demás grupos étnicos en las decisiones educativas." (Tobar, 2020, p. 141).

Los progresos en esa materia no se han dado con el ritmo esperado, evidenciando por un lado, grandes vacíos y dificultades para enfrentar ese reto, tanto para el Estado como para los mismos pueblos indígenas, y por el otro, la ausencia de mecanismos que permitan una participación real y viable de los pueblos indígenas y de los demás grupos étnicos en las decisiones educativas.

En 1996 el movimiento indígena atravesaba por un momento difícil; asesinaban líderes en los territorios, la tierra seguía siendo punto de desencuentro con el gobierno nacional, los pueblos se veían abocados a realizar acciones de hecho después de cinco años de diálogos infructuosos, por desconocimiento de los acuerdos constitucionales. En ese año, 50 pueblos indígenas del país decidieron realizar una toma pacífica del Secretariado Permanente del Episcopado de Colombia (SPEC) que duró 33 días, con el propósito de dar a conocer la situación de vulneración de sus derechos y, de paso, encontrar respaldo en la Iglesia.





Hubo una oleada de movilizaciones en todo el país, hasta conseguir que fueran escuchados; como resultado de intensas negociaciones, el 8 de agosto el gobierno nacional expide el Decreto 1396 que crea la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, y el Decreto 1397, mediante el cual crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas, como instancia de concertación y negociación de políticas públicas y sus comisiones temáticas para los derechos humanos, el territorio y la educación para los pueblos indígenas.

Luego de 11 años, en el 2007, mediante el Decreto 2406 (MEN, 2007), finalmente el gobierno cumplió con el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, al crear la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI).

La Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas, surge por iniciativa del programa de protección a la diversidad lingüística de Colombia del Ministerio de Cultura, con el propósito de favorecer los derechos de los hablantes de las lenguas nativas. Dicha Ley expresa en el Artículo 8 que las relaciones entre los pueblos indígenas y la administración pública, incluidos los asuntos educativos, deberán ser en la lengua correspondiente para su debida información. En el mismo año, el movimiento indígena logró la expedición del Decreto 2500, por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa, por parte de las entidades territoriales certificadas.



El más reciente logro normativo, luego de un intenso proceso de concertación entre pueblos indígenas y entidades del gobierno del nivel nacional, es la expedición del Decreto 1953 (Ministerio del Interior, 2014) por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas, respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas, hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política.

En las dos últimas décadas, los pueblos indígenas han sostenido un proceso de concertación con el Gobierno Nacional para el reconocimiento pleno de los derechos establecidos en la Constitución, entre ellos el de ejercicio de su autonomía educativa. En ese sentido, los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas, situación que ha llevado al Estado y a las Organizaciones de la Mesa Permanente de Concertación (MPC) a asumir un proceso de formulación compartida del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, el cual deberá implementarse en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas.

Política pública integral para los pueblos indígenas que debería operar en cuatro dimensiones de derechos que los mismos pueblos indígenas han identificado como sus principios:



Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía. Sin embargo, en la realidad colombiana las políticas públicas para los pueblos indígenas, van en una dirección distinta a las necesidades de dichas poblaciones.

Apoyo la mirada de derechos humanos en la postura de Santos (2012) ilustrando el hacia dónde y el deber ser del concepto de Derecho para los pueblos, cuando dice:

Derecho a organizarse y participar en la creación de los derechos. [...] Sin denunciar esta supresión abisal resultará imposible organizar todas las solidaridades necesarias contra todos los colonialismos existentes. Es sobre este derecho original, que los pueblos indígenas están fundamentando sus luchas para ganar el derecho a seguir sus propios derechos (p. 185).

La educación y la pedagogía propuestas por los pueblos indígenas, hacen parte de procesos de construcción y de reivindicación del derecho a la educación; las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas en Colombia han avanzado hasta el día de hoy, cuando plantean un Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, que les permita la administración de la educación indígena, propia, bilingüe e intercultural, en todos sus niveles y procesos, el SEIP es descrito en su complejidad por el CRIC (2006) así:

(...) en el sentido de red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad



y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos. Supone la construcción colectiva a partir del territorio como fuente de vida, donde todos los aspectos se relacionan y manejan de manera integral (p. 7).

El requerimiento que se le hace al Estado por parte de las organizaciones indígenas es la construcción de un marco de autonomía para que los pueblos indígenas puedan crear sus políticas propias desde un Nuevo Paradigma, en el que no pierdan su identidad cultural, en el que ejerzan su autonomía con el respaldo del marco jurídico.

2.Vacíos y Ausencias que dan origen al SEIP

Retomando los planteamientos de Santos (2009) la reinención del conocimiento y la emancipación social, los “vacíos” y las “ausencias” del Sistema Educativo Nacional se constituyen en las “emergencias” del SEIP.

La identificación de los vacíos que dan origen al SEIP permite comprender mejor el rumbo de las concertaciones, en la realización del derecho a la educación propia de las personas y colectivos pertenecientes a pueblos indígenas, en perspectiva de encontrar soluciones estables y duraderas en el marco de los planes de vida.

La identificación de los vacíos que dan origen al SEIP permitirá comprender mejor las razones por las que urge





de manera inaplazable atender la expresa necesidad de una educación para los pueblos y desde los pueblos.

Santos (2009) distingue cinco lógicas o modos de producción de “no existencia” equivalentes al resultado de la existencia y actuar bajo determinadas lógicas y monoculturas. En este aparte realicé un ejercicio de relación entre: lo teórico del autor, lo que produce cada uno de los planteamientos y la posición manifiesta desde los propósitos del SEIP.

- La monocultura del saber y del rigor del saber, en la que la ciencia moderna y la cultura occidental se consideran criterios únicos de verdad (produce el ignorante). La producción e imposición de conocimiento desde una cultura mayoritaria, fabrica ignorancia respecto de la existencia de la diversidad indígena. La exigencia que hacen los pueblos indígenas en la vía de la autonomía educativa, plantea al sistema educativo nacional, la posibilidad de solucionar problemas, reconocer saberes y superar la ignorancia de conocimientos ancestrales, muchos de los cuales requieren ser transmitidos en lenguas nativas.
- La monocultura del tiempo lineal que se caracteriza por la idea de que la historia tiene dirección y sentido únicos, es decir en una única dirección y velocidad (produce lo rezagado, lo fuera de moda, lo residual). Los países desarrollados han sometido históricamente a los



países en vía de desarrollo y mientras los desarrollados buscan la acumulación de capital sin interesarse por el bienestar de vida para todos sus habitantes, la implementación del SEIP como política pública, busca con toda claridad el respeto, la armonía y la dedicación al rescate, conservación y permanente producción de saberes en la aceptación de los ritmos y los tiempos de los seres vivos, para hacer realidad un proyecto de vida en armonía, y bienestar para todos los pueblos indígenas.

- La lógica de la clasificación social, a través de la cual se hace la distribución de la población por medio de categorías que naturalizan jerarquías e identidades como blanco, negro, indio, etc. (produce los inferiores). Es una lógica de estratificación social, de discriminación y exclusión. El SEIP no descalifica el sistema educativo de la nación, tampoco acepta que se les considere a los indígenas como incompetentes, solo acude a la igualdad de derechos ciudadanos para que se les brinde la oportunidad de ser autónomos en la administración del servicio educativo requerido.
- La lógica de la escala dominante, desde la cual solo existe lo universal y lo global (produce lo local). La grandeza externa es un espejismo del imperialismo reinante que busca erigir al más destacado. Mirada excluyente por naturaleza, pues envuelve a todos en una búsqueda violenta por obtener esepreciado puesto. El



SEIP, en su estructura y proyección nacional, rescata lo local y apartado de la lógica dominante, dimensiona una política pública educativa para el desarrollo del conocimiento desde la diversidad, en todos y cada uno de los pueblos indígenas de Colombia.

- La lógica productivista que se asienta en los criterios de la producción capitalista (produce la inexistencia del improductivo). Todo enfoque desde la acumulación produce avaricia en la cultura, deteriorando cualquier clase de relación humana (el capital se debe alcanzar cueste lo que cueste). Para el enfoque del SEIP, la apuesta de riqueza no está en lo material ni en el mercado, está en el relacionamiento con la naturaleza que no produce para enriquecerse ni para acumular y en el pensamiento que produce armonía, obteniendo así un buen vivir para todos.

Se puede considerar esto como ausencias irreparables en la vida de los pueblos, dada la afectación a la población en general y en especial cuando se trata de autoridades educativas, o políticas que los guían, orientan y representan, sin dejar de mencionar, la terrible afectación a niños y jóvenes o establecimientos educativos. Lo anterior queda expresado de manera sintética en la Tabla 10.1.



Tabla 10.1- Vacíos y ausencias que dan origen al SEIP

VACÍOS (institucionales) Inexistencia de un procedimiento necesario Institucional	AUSENCIAS (poblacionales) Necesidades insatisfechas en la población
El desconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, como sujetos colectivos e individuales de derecho.	Culturalmente no hay reconocimiento de su presencia como ciudadanos diversos ni como sujetos de derechos ni como autoridades políticas, espirituales y ambientales.
El incumplimiento a los acuerdos por parte del Estado.	Se les niega su identidad cultural como poseedores de sabiduría, gestores de una resistencia que privilegia lo colectivo a lo individual.
La ausencia en la estructura del Ministerio de Educación Nacional, de una unidad visible (área, dependencia, instancia o programa), que facilite el acercamiento a las visiones de los pueblos.	Se les impide el desarrollo de su autonomía en campos como el administrativo, de gobierno y educativo.
Abandono estatal en los territorios indígenas ante presencia de actores armados que afectan la armonía y la vida.	El irrespeto a la vida, la armonía y la convivencia en paz en sus territorios a través del ultraje, despojo, desalojo, amenazas y asesinatos a líderes sociales.
La discriminación, y la exclusión a través de figuras jurídicas o cambios de gobierno y la prolongación exagerada en el tiempo de las concertaciones.	Racismo epistemológico que no reconoce los saberes de los pueblos indígenas como conocimientos válidos para la academia por no estar encasillados en la teoría general.





En este punto, los planteamientos realizados por Santos indican que a pesar de estar viviendo momentos modernos de “inclusión” en todo orden del mundo “civilizado”, no solo en las colonias aún existentes (del otro lado de la línea abismal), sino en las metrópolis mismas, se siguen dando radicales situaciones de rechazo, discriminación, xenofobia y maltrato en general por motivos de raza, estrato económico, género, confesión religiosa, pertenencia política y otras; en fin: se institucionaliza la división cultural entre los que sí pueden aspirar a condiciones de bienestar, y los que no.

De otra parte, Santos (2009) critica el modelo de racionalidad occidental que denomina la “razón indolente” (aludiendo a Leibniz) y propone una “razón cosmopolita” a través de tres procedimientos en los que aprovecho para encontrar la alternativa de acción por parte de los pueblos indígenas:

I. La sociología de las ausencias (transformar objetos imposibles en posibles y con base en ellos transformar las ausencias en presencias) escenario propicio para hacer presente la autonomía de todos y cada uno de los pueblos propuesta por el SEIP.

II. La sociología de las emergencias (la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, que denomina los "todavía-no") poner en funcionamiento los territorios indígenas, reconociendo la capacidad administrativa, política y pedagógica.



III. Un trabajo de traducción (poner en diálogo las experiencias del mundo [tanto las disponibles como las posibles] reveladas por la sociología de las ausencias y las emergencias, que denominó “diálogo intercultural”). Más allá de un ejercicio de traducción de diversidad lingüística y cultural, se trata de entender las lógicas de pensamiento que subyacen en la interacción o relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado en la concertación del SEIP.

3.El SEIP en los planes de vida

En relación con el SEIP, el Decreto 1953 de 2014 en su Artículo 15 dice: “Los planes de vida o sus equivalentes son el principio rector de los procesos de planeación y administración de las competencias y funciones públicas de que trata el presente Decreto” (Ministerio del Interior, 2014).

Los planes de vida o planes propios posibilitan realizar análisis y obtener panoramas integrales y procesuales, de la realidad como pueblos diferenciados; esta integralidad incluye componentes territoriales, culturales, sociales, productivos, ambientales, educativos, de gobierno y autoridad que tejen los sueños colectivos del buen vivir, de los pueblos indígenas de Colombia.

Los pueblos indígenas han evidenciado desde sus estructuras sociales los planes de vida también llamados planes propios o comunitarios, que corresponden a la manera particular y específica en que han analizado y comprendido la interacción



entre la vida comunitaria, el territorio y la Madre Naturaleza; ellos son expresión de la vida y sus dinámicas sociales y de la particularidad de sus procesos comunitarios y organizativos.

Son diversos, tanto en su construcción como en su planteamiento y proyección vital; en la actualidad se encuentran planes de vida de un pueblo indígena en particular, o de un grupo de pueblos que comparten un territorio, o de una o varias asociaciones de autoridades tradicionales indígenas, como sucede muy comúnmente en la Amazonía y la Orinoquía; también existen planes de vida por resguardos indígenas.

En otro sentido, hay planes de vida que se asimilan a un plan de desarrollo, entonces se reducen a preocupaciones meramente económicas y de acceso a recursos, en tanto que, otros se sustentan en la cosmovisión propia y las expresiones culturales como una forma de evidenciar y potenciar las particularidades del pueblo o pueblos que lo plantean, por ejemplo, la Asociación de Autoridades Wounaan del Pacífico.

Hay planes de vida, que se diseñan como instrumentos para interactuar con las formas de administración del Gobierno Nacional, regional o local, a efectos de obtener algún bienestar para las comunidades, es el caso de las Autoridades del Resguardo Caño Mochuelo, plan de vida Tejiendo Futuro (2006), pertenecientes a los pueblos indígenas Amorúa, Yamalero, Tsiripu, Masiware, Maiben, Waipijiwi, Yaruro, Cuiva, y Sikuani.



El plan de vida se plantea como una especie de puente que enlaza la vida comunitaria propia, orientada desde la cultura y la cosmovisión, para interactuar con las instancias del gobierno y sus planteamientos del desarrollo, los cuales deben ser mediados por las cosmovisiones propias; su fin es que la institucionalidad del gobierno central o local, reconozca sus formas de organizar la vida social, cultural, productiva y política. Por ejemplo, el plan de vida del Cabildo Mayor Awá de Ricaurte.

Existe también un plan de vida que reúne un complejo sociocultural de seis pueblos, asentados en un mismo territorio; se trata del plan de vida del pueblo Cofán y de los Cabildos Indígenas de Valle del Guamuéz, San Miguel, Orito y Puerto Asís. En la voz de su Taita Querubín Queta Alvarado (máxima autoridad del pueblo cofán) dicho plan de vida es: “(...) para darnos a conocer, para defender nuestros derechos, nuestra espiritualidad; los tres puntos que Dios en el mundo dejó para la vida: el sol, el agua y la madre tierra; para defendernos de lo que nos envenena y debilita. Nos toca defender lo nuestro, nuestro territorio, nuestro idioma; nos ayuda a convivir con los demás (...)” (Ingi ayafangae atesw’pa tsaiki, 2004, p. 9).

Otros pueblos indígenas ubicados en territorios distintos asumen el plan de vida desde la perspectiva de extraterritorialidad, o sea que sin importar el lugar donde se encuentren, están unidos por un proyecto de vida comunitario, entre ellos están los que evidencia la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN).



Construir el plan de vida, aún más cuando el pueblo indígena decide llevarlo a la forma escrita, implica para las autoridades y las comunidades realizar procesos complejos de reflexión, muchos de los cuales dada la tradición oral de esas culturas quedan en la memoria de los participantes.

En esencia, un plan de vida se refiere al ejercicio comunitario de vivir y dentro de ello un factor primordial es el trabajo. Al respecto Tzul (2015) considera desde Centroamérica el “Trabajo comunal” como la obligación que todas y todos tenemos, de trabajar para el sostenimiento de la vida comunal. El servicio no es remunerado, es el trabajo obligado que todos tenemos que hacer para el sostenimiento de la vida en común. “K’ax K’ol: el poder comunal está en el servicio” (p. 132).

Es común que en la construcción del plan de vida se adopten metodologías que se basan en la participación de todas las personas que integran la comunidad en sus distintos roles, edades y particularidades, quienes aportan desde sus puntos de vista; una construcción así, representa un proceso de cohesión e interacción social, y ello no solo ocurre con los pueblos indígenas de Colombia; De Faria (2018) muestra cómo es algo común en la ancestralidad indígena brasileña “Estos principios de colectividad y comunitarismo, cooperación, reciprocidad y consideración, son típicos del ritual llamado Dabukuri, específico de los pueblos indígenas del Alto Río Negro, en Brasil” (p. 140).



Las reflexiones, resultado de tal proceso de construcción, generan ideas y criterios acerca de la armonía, la interacción, el equilibrio y el diálogo, que sustentan planteamientos divergentes acerca del “desarrollo”, que convergen con los del buen vivir a que aspiran las sociedades y comunidades indígenas. En los planteamientos de Ramírez (2019) los bienes relacionales sólo pueden ser “poseídos” por un mutuo acuerdo, dependiendo de la interacción con otro ser humano; jamás podrán ser considerados una mercancía; son en esencia: sembrar, cultivar, cosechar y disfrutar; la calidad del bien relacional está asociada con la posibilidad de tener una vida contemplativa que florezca.

Los planes de vida o planes propios retoman espacios y tiempos propios ligados al territorio como los calendarios agroecológicos; la comprensión de los planteamientos desde el buen vivir se hace a partir del recorrido físico o mítico del territorio del respectivo pueblo o pueblos indígenas involucrados en la construcción del plan de vida.

Los planes de vida son una expresión de autonomía y autodeterminación, en ella las comunidades y sus autoridades asumen el control de las decisiones de la pervivencia, como pueblo indígena diferenciado, plasmando sus propias concepciones y sus sueños colectivos del buen vivir, a partir de acuerdos políticos tanto internos, como con las distintas instancias y niveles del gobierno, ante las cuales los pueblos indígenas deben exigir la garantía de sus derechos y, a la vez, actuar como ciudadanos para hacer efectivos esos derechos reconocidos en la Constitución Política.



En resumen, los planes de vida o planes propios posibilitan realizar análisis y obtener panoramas integrales y procesuales, de la realidad como pueblos diferenciados; integralidad que incluye componentes territoriales, culturales, sociales, productivos, ambientales, educativos, de gobierno y autoridad que tejen los sueños colectivos del buen vivir, de los pueblos indígenas de Colombia.

4. Currículos para una Educación Indígena Propia

La emergencia de planteamientos curriculares específicos en los procesos de educación indígena propia en el marco del SEIP, ha sido una tarea asumida desde los procesos organizativos, respaldada por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación en la Constitución de 1991, dada la existencia de un amplio número de pueblos indígenas, que tienen el derecho a continuar existiendo como pueblos distintos, conservando sus tradiciones culturales, idiomas y conocimientos.

En los procesos de la educación indígena propia, se ha hecho evidente que el diseño curricular está en correspondencia con los planeamientos políticos e ideológicos que sustentan la educación en el país, entonces los pueblos indígenas han decidido diseñar currículos que den respuesta a sus expectativas y necesidades educativas, desde sus concepciones, cosmovisiones y sustentos políticos, que en la mayoría de casos no coinciden con los definidos por la institucionalidad del Estado, con esto se ha venido debatiendo la aplicación indiscriminada de los currículos oficiales, que han contribuido a la desintegración y desaparición



de las culturas y la identidad de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas.

Tamayo (2012) recoge en su informe de investigación, las tensiones de los docentes y autoridades del pueblo Dule, entre dos planteamientos que identifican con claridad como encontrados y disimiles: la Escuela del Estado y la Casa del Congreso, por lo que es necesario entablar diálogos entre estos dos espacios que permitan “(Re)conceptualizaciones en las que se manifieste la dialéctica entre prácticas sociales y conocimientos [matemáticos]” (p. 153).

En general, manifiestan que la Escuela del Estado trae saberes dominantes externos a la cultura Dule, que no tienen en cuenta los conocimientos “producidos, legitimados y validados” por la cultura Dule en la Casa del Congreso y que son constituyentes de su identidad; en palabras de los sailas Meléndrez y Arteaga, citados por Tamayo (2012): “cada cultura tiene su mundo de conocimientos, su filosofía y por la evolución del tiempo también va cambiando su modo de pensar; pero se sigue conservando lo que uno es. En nuestro caso se sigue siendo Dule” (p. 154).

Entre tanto Green (2011), hace una generalización en este asunto cuando dice que:

“La educación también se ha convertido en un aparato de negación, porque los gobiernos que hemos tenido y los que tenemos, siempre han diseñado currículos, pedagogías, metodologías e investigaciones desde la historia de mentira que niega la dignidad,



la identidad, la autoestima y el orgullo de pertenecer a los pueblos originarios de Aby Yala; de esa manera continua la muerte de las culturas en América de una manera más sutil” (p. 150).

El derecho de los pueblos indígenas a una educación, que respete y desarrolle su identidad cultural, es un imperativo constitucional que exige al Estado y a sus gobernantes el planeamiento de políticas públicas que incluyan esa particularidad, desde la apertura a las posibilidades que plantean las propuestas y apuestas de la educación indígena en el país, entablando diálogos desde el reconocimiento de realidades y lógicas diversas.

El planteamiento de currículos en los procesos educativos indígenas propios no se queda en un planteamiento pedagógico y de planeación, sino que es abiertamente un posicionamiento político del respectivo proceso educativo.

Los pueblos indígenas han persistido en avanzar en planteamientos curriculares en los procesos de educación indígena propia, conjuntamente con la reivindicación del derecho a la educación y en la actualidad adquiere un carácter “ineludible en la materialización de la utopía de la autonomía educativa indígena” (Martínez, 2017, p. 48).

En el contexto de la educación indígena en Colombia, y acudiendo a planteamientos de Santos, se identifica una serie de “monoculturas” que proponen ser reemplazadas por “ecologías”,



las cuales deberían ser recogidas en los aspectos a incorporar dentro de los criterios de currículo, a implementar en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP, como se expresa en la Tabla 10.2.

Tabla 10.2- Reemplazo de monoculturas por ecologías

Monoculturas	Ecologías
Formación de docentes en áreas básicas.	Formación de dinamizadores bilingües y plurilingües.
Implementación de modelos educativos occidentales (Escuela Nueva, Todos a Aprender, otros).	Caminos, Tejidos, Pilares educativos propios e interculturales y pedagogías propias como la Pedagogía de la Madre Tierra.
Contenidos formulados por el Estado (estándares de competencias, referentes y derechos básicos de aprendizaje).	Contenidos educativos definidos comunitariamente por los pueblos indígenas.
El Estado administra establecimientos educativos (recurso humano, recursos financieros).	Las Autoridades indígenas administran dinamizadores educativos, recursos financieros e infraestructuras propias.
Único calendario escolar.	Calendarios escolares propios y pertinentes (el andar del tiempo).
Estado laico; iglesias direccionando educación indígena.	Orientación política y espiritual por parte de autoridades indígenas (ancianos, mayores, sabedores, médicos tradicionales).
Evaluación educativa parametrizada por el MEN.	Valoración diagnóstica, formativa y decisoria (construida con los pueblos indígenas y en las lenguas propias).
Currículos direccionados por el MEN.	Tejidos de sabiduría para la vida de acuerdo con su cosmovisión, elaborados por cada pueblo indígena y sustentado en sus Planes de Vida.





Selección y nombramiento de maestros mediante estatuto; el Estado define perfiles.	Los dinamizadores son seleccionados por la comunidad de acuerdo a sus usos y costumbres, y vinculados en el marco de la Norma SEIP.
Educación segmentada por niveles (primera infancia, preescolar, primaria, secundaria, media, universitaria).	Educación propia como proceso desde antes de nacer hasta después de la muerte, en el marco de la Norma SEIP.
Educación para el sector productivo en pro de intereses individuales.	Lo productivo en equilibrio con la conservación de la Madre Tierra para el bienestar colectivo.
Educación limitada al aula.	Educación semi o desescolarizada (aprendizaje en otros entornos: ceremonias espirituales, mingas, tulpas, chagras, etc.)
Escuela: impositiva, uniformada y colonial	Escuela: crítica, abierta y propia.

Lo anterior inspirado en la propuesta de superación de las Monoculturas y Lógicas deteriorantes que tienen su solución en las ecologías que Boaventura de Sousa Santos nos presenta a saber:

- Ecología de los saberes
- Ecología de las temporalidades
- Ecología de los reconocimientos
- Ecología de las trans-escalas
- Ecología de las productividades

En palabras de Arias (2020) “Si no podemos liberar el pensamiento de esa cadena que nos ha propuesto un modelo monolítico, el mundo va de manera acelerada hacia la autodestrucción” (p. 3).



Los pueblos indígenas de Colombia consideran que una educación de calidad “es la capacidad de adquisición, transmisión e intercambio de conocimientos con pertinencia para mantener el equilibrio y armonía de la naturaleza” (CONTCEPI, 2010, p. 53); adicionalmente consideran de vital importancia la capacidad para relacionarse con otras culturas.

Hoy se entiende que una educación de calidad debe reflejar la naturaleza dinámica de las culturas y las lenguas y el valor de los pueblos de una forma en que se promueva la igualdad y se conduzca a un futuro sostenible (UNESCO 2006, p. 42).

5.La urgencia del SEIP como Política Pública Educativa para los Pueblos Indígenas

Los procesos educativos indígenas desde sus inicios han generado un sinnúmero de conocimientos en el campo de la pedagogía y la educación propia; en su seno se han recreado y reinterpretado planeamientos provenientes de procesos de educación popular y de pedagogía crítica, como los del pedagogo brasileiro Paulo Freire, para dar lugar a pedagogías propias comunitarias e interculturales, modelos pedagógicos, planteamientos curriculares y didácticos, así como materiales que buscan fortalecer con autenticidad la realidad de la educación indígena propia, intercultural, bilingüe y comunitaria.

Es tal vez en el campo de las luchas por la educación indígena propia, donde se percibe con mayor claridad que se realizan procesos



en los que es necesario desaprender para aprender, recuperar aprendizajes culturales, todo esto mediado por reflexiones de distinto orden y profundidad, que en muchos casos preceden a las acciones, obviamente no siempre se dan en este orden, pues en ocasiones la acción inicial desencadena reflexiones, aprendizajes y desaprendizajes.

La educación es entonces un acto social que requiere de transformaciones, ella permite identificar las posibilidades y capacidades de quienes intervienen en el proceso educativo; valora de modo diverso la vida de quien aprende, que adquiere un significado complementario frente a la enseñanza-aprendizaje que sucede en la escuela.

Enseñar requiere de dinamizadores críticos, reflexivos y conscientes de la realidad en la que desarrollan sus prácticas pedagógicas, a fin de dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Walsh (2017), las define como:

pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (p. 29).



Desarrollar autonomía política y administrativa significa un pulso, una lucha de poderes, porque en este asunto se toca la médula del poder político del Estado de una parte, y de otra, las Autoridades ancestrales y sus líderes políticos, protegiendo la educación propia como mecanismo de pervivencia, no solo para sus pueblos sino para la humanidad. En efecto, implica una correlación de fuerzas, de lógicas y de visiones, que sin desfallecer continúan dialogando a través de puentes movedizos, en la apuesta por la educación propia como sistema integral.

Dado que el SEIP se ha consolidado en una plataforma de lucha de los pueblos indígenas es necesario que sus desarrollos políticos y político-pedagógicos sean reconocidos como procesos válidos para la interlocución, la propuesta y la declaratoria de política pública del SEIP.

Reconocer que los pueblos en el marco de sus planes de vida vuelvan a pensar que tipo de cultura es la que quieren desarrollar en sus territorios; cómo realmente fortalecer su identidad; cuál es el comportamiento que deben tener en el marco de un mundo globalizado, partiendo del hecho de que hoy la mayoría de las comunidades y de sus dirigentes están permeados por la cultura occidental.

Es indispensable que se realice dentro de los pueblos un proceso de sensibilización, de concientización y empoderamiento que les permita tomar distancia de los modelos educativos convencionales que tradicionalmente se les ha impuesto para que, conscientes de sus derechos, tracen con autonomía los nuevos rumbos de la educación propia.



Es relevante lograr que la educación indígena propia sea de calidad dentro de sus visiones y cosmovisiones, que se recuperen los saberes, la simbología ancestral, la ley de origen y las pedagogías propias para la construcción científica y que la academia conozca la perspectiva educativa de los pueblos indígenas, aprendan de ella, y la retroalimenten con el fruto de su investigación y análisis.

Retos y Desafíos del SEIP (precisiones finales)

Desde una consideración de los componentes del SEIP, los retos y desafíos expresados para los pueblos indígenas pueden ser:

- En lo Político Organizativo

La apuesta política de los pueblos indígenas por el SEIP es una necesidad real que permitirá su pervivencia cultural (sin necesidad de homogeneizar la educación), fortalecerá la identidad ante los peligros de la globalización y la aculturación permanentes, por lo que no se debe abandonar la defensa de la Educación Propia. Que se ejerza la soberanía alimentaria y nutricional, la autonomía educativa y la defensa de la territorialidad en sus dimensiones física, cultural y espiritual, bajo la orientación de las Autoridades Tradicionales.

El Plan de vida en la pretensión del SEIP de convertirse en política pública, es el conjunto de directrices que desde



cada pueblo indígena se ha determinado que permiten alcanzar el nivel de buen vivir: conservando su cosmogonía, rescatando y manteniendo sus artes y oficios, empleando su lengua nativa, disfrutando su entorno y ejerciendo su autonomía. El SEIP debe estar en capacidad de abarcar a la totalidad de los pueblos indígenas, a cada uno de los 115 pueblos, y de adaptarse convenientemente a sus peculiaridades culturales y a su entorno social. Tanto los de las periferias como aquellos pueblos que estén inmersos en las zonas urbanas o rurales.

- En lo Pedagógico

Que se recuperen los saberes, la simbología ancestral, la ley de origen y las pedagogías propias para la construcción científica; que se apueste por formar hombres y mujeres en un proceso de educación holístico e integral con elementos de interculturalidad, que permitan liberar a los pueblos indígenas de los modelos tradicionales, luego de 200 años de vida republicana. Que la riqueza lingüística perteneciente a la identidad cultural de los pueblos, se fortalezca mediante su uso, apoyándose en la Ley de lenguas y atendiendo a los riesgos de extinción que amenazan la mayoría de las 65 lenguas propias que aún existen.

En lo que atañe a las pedagógicas, es crucial que el Estado reconozca cómo los modelos pedagógicos indígenas están contruidos desde fuentes originales del saber de la memoria





ancestral, y que lo pedagógico es para los Pueblos el eje fundamental en el que se apoya todo lo que tenga que ver con los Planes de Vida. Por este motivo ha de ser su compromiso fortalecer las competencias de los dinamizadores, alinear a este fin la política de acceso y permanencia, y el diseño mismo de la infraestructura.

Es vital proteger la diversidad lingüística de las 65 lenguas y su carga de significado. Además hay monolingüismo, bilingüismo y plurilingüismo en los pueblos indígenas. Se debe estudiar el uso de la lengua y las circunstancias del uso, las actitudes, los valores que encierran y su aplicación en el SEIP.

- En lo Administrativo y de Gestión

Que haya garantía de financiación estatal, que se haga realidad la autonomía financiera y administrativa del SEIP, que cada pueblo decida políticamente si entra o no entra a administrar el sistema y que la CONTCEPI tenga un mecanismo permanente de comunicación con los pueblos, en lo atinente a los procesos de negociación de las Organizaciones con el Estado.

Es fundamental que exista la voluntad política por parte del Estado y la decisión efectiva de realizar el SEIP. El Estado debe dar el paso a la descentralización, a reconocer los Territorios Indígenas y sus Autoridades como instancias capaces e idóneas para coordinar la educación en sus dimensiones política, pedagógica y administrativa, garantizando la continuidad de esa decisión

REFERENCIAS

- Arias, L. F. (2020). ¿Cuáles son los retos o desafíos del SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?. En comunicación personal. Bogotá (Colombia).
- CRIC. (2006). *Sistema de Educación Propia como estrategia de los pueblos Indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Popayán: sin publicar.
- Congreso de la República de Colombia (2010). *Ley 1381 (Ley de Lenguas Nativas) Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10° y 70 de la Constitución Política, y los Artículos 4°, 5° y 28 de la ley 21 de 1991 (que aprueba el convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento; fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes*. Bogotá, Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1678407#:~:text=Los%20hablantes%20de%20lengua%20nativa,culturales%20y%20religiosas%2C%20entre%20otras>.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia. <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>
- CONTCEPI (2010). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP*. CONTCEPI.
- De Faria, I. (2018). Metodologías participantes e conhecimento indígena na Amazônia: propostas interculturais para a autonomia. In Meneses M. y Bidaseca K. (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 133-164). Argentina: CLACSO. Rescatado de: www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k5d.8
- Green, A. (2011). *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala / Significados de Vida: Espejo de nuestra Memoria en Defensa de la Madre Tierra*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia].
- Ingi ayafangae atesw'pa tsaiki. (2004). *Gramática Pedagógica de la Lengua Cofán*. Ministerio de Educación Nacional. Revolución educativa Colombia aprende Estudio N° 2. Vol.0/1. Imprenta Nacional. Bogotá, Colombia.
- Martínez, D. A. (2017). *Educación Indígena en Colombia*. [Trabajo de grado especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD].
- Ministerio de Educación Nacional (1978). *Decreto 1142 Por el cual se reglamenta el artículo 118 del decreto ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-102752_archivo_pdf.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2007). *Decreto 2406 Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del decreto 1397 de 1996*. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-128038_archivo_pdf.pdf
- Ministerio del Interior (2014). *Decreto 1953 Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política*. Bogotá, Colombia. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_1953_del_07_de_octubre_de_2014_marco_regulatorio_0.pdf
- Ramírez, R. (2019). Los “bienes relacionales” en la socioecología política de la vida buena. *Crisol, série numérique* (8), 1-20. https://www.researchgate.net/publication/335420592_Los_bienes_relacionales_en_la_socioecologia_politica_de_la_vida_buena
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur: la invención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo del Hombre Editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- Santos, B. de S. (2012). *Derecho y emancipación. Pensamiento Jurídico Contemporáneo* 2. Editorial Centro de Estudios y Difusión del Derecho.
- Tamayo, C. (2012). *(Re)significación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros indígenas Dule de la comunidad de Alto Caimán*. [Trabajo de maestría, Universidad de Antioquia].
- Tobar, M. E. (2020). El Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP, una Política Pública emergente de los Pueblos Indígenas de Colombia. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 14 (2), 139-165.
- Tzul, G. (2015). Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida. *El Apantle, Revista de estudios comunitarios*, (1), 127-140.
- UNESCO. (2006). *Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact*. International Institute for Educational Planning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495399.pdf>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya Yala.

SOBRE LA AUTORA



María Elena Tobar Gutiérrez

Antropóloga egresada de la Universidad del Cauca (1991), Magister en Etnolingüística de la Universidad de los Andes (1993), Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas (2004) y Doctora en Educación (2021) en la Universidad de La Sabana.

Experiencia certificada de 15 años con organizaciones de pueblos étnicos de Colombia, apoyando sus estructuras étnico-territoriales en el marco sus planes de vida, en particular asuntos relacionados con la protección del conocimiento tradicional, la documentación y revitalización de la lenguas nativas en procesos comunitarios, la elaboración de gramáticas pedagógicas para la enseñanza en la lengua nativa en todos los ciclos o niveles educativos, la formación de maestros bilingües y apoyo a procesos de vinculación, la construcción participativa de currículos propios e interculturales desde nuevos paradigmas de

investigación, la producción de materiales propios, y la articulación de iniciativas de los pueblos con el Estado en los procesos de concertación y negociación de normas estructurales y políticas que garanticen su autonomía (en educación Decreto 2500 de 2010 / Decreto 1953 de 2014) y libre determinación, todo desde un enfoque basado en derechos como sujetos de especial protección constitucional.

Otros 15 años en instituciones del Estado del sector oficial y privado. Asesora en procesos de formulación de política pública, instrumentos de seguimiento y estrategias de evaluación y construcción de Lineamientos de Enfoques Diferenciales. Facilitadora de procesos de articulación entre el Gobierno Nacional y estructuras organizativas nacionales y locales representativas de los pueblos étnicos, en temas vinculados con derechos sociales, territoriales, educativos y culturales. Asesora de alto nivel para asuntos étnicos en cargos de gobierno en el Ministerio de Educación Nacional como Asesora de planta del Despacho del viceministro de Educación Preescolar Básica y Media. (MEN), Departamento Nacional de Planeación como coordinadora de asuntos étnicos en la Subdirección de Desarrollo Territorial (DNP), Departamento Administrativo Nacional de Estadística como Asesora del Despacho del director (DANE). Actualmente Jefe o directora del Departamento de Enfoques Diferenciales en la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP- 2019-2021).

CAPÍTULO 11

EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA: LUCHAS PARA VOLVER AL ORIGEN

Óscar David Montero De La Rosa*

Organización Indígena Kankuama-OIK

Organización Nacional Indígena de Colombia- ONIC

*Líder Indígena del Pueblo Kankuamo-Politólogo Universidad Nacional de Colombia- UN
oscardavidmontero@gmail.com



Resumen

Colombia es un país multiétnico y pluricultural, es un Estado Social de Derecho que debe garantizar derechos fundamentales a sus ciudadanos, entre esos a los Pueblos Indígenas como sujetos políticos de derechos de especial protección dispuesto así desde 1991 en su Constitución Política y las normas internacionales adoptadas en el bloque de constitucionalidad.

Uno de esos derechos fundamentales es el Derecho a una educación propia, intercultural, bilingüe y respetuosa de la diversidad étnica de la nación, avance que se ha venido materializando desde los Pueblos Indígenas con la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP, un ejercicio de lucha histórica de los Pueblos que ha estado en constante resistencia desde la Ley de Origen de cada pueblo, desde la conformación de las organizaciones indígenas y con la búsqueda del reconocimiento a los derechos para los Pueblos Indígenas.

Hoy la educación indígena en Colombia es una de las expresiones de la lucha de los pueblos por eliminar el racismo estructural, epistémico, colonial y del poder que se ha sobrepuesto contra ellos, llevándolos a genocidios físicos y culturales.

Palabras claves: Educación indígena, educación propia, luchas, volver al origen, Pueblos Indígenas en Colombia.



Introducción

El siguiente texto compila algunas reflexiones del autor acerca de las luchas de los Pueblos Indígenas de Colombia para restablecer el ordenamiento de la educación propia, desde la visión de “volver al origen”, la cual ha cogido fuerza en el país y, es el mensaje que los sabios, sabias, mayores y mayores de las comunidades han orientado para fortalecer la cultura de los Pueblos Indígenas en el país.

Se narra desde la experiencia, escucha, palabra y caminos recorridos del autor como miembro de uno de los Pueblos Indígenas de Colombia y como un líder y defensor de los derechos de los Pueblos Indígenas en el país. El texto en sí mismo, es una lucha y resistencia constante para volver a ser lo que se quiso exterminar física y culturalmente.

Educación Indígena en Colombia: Luchas para volver al origen es una apuesta colectiva por salvaguardar la sabiduría ancestral y tradicional de los pueblos, por el reconocimiento a una educación diversa e intercultural; es una lucha que convoca a la sociedad colombiana a ver en las formas de educar de los pueblos, una alternativa de transformación y relación de los seres humanos con la Madre Tierra.



El Origen de la Educación Indígena en Colombia

Si con la educación de afuera nos colonizaron, esa misma educación debe servirnos para descolonizarnos y para desaprender lo aprendido en nuestros Pueblos Indígenas.

Colombia es uno de los países del Abya Yala (América) con mayor diversidad étnica y cultural, cuenta con más de 115 Pueblos Indígenas de acuerdo con el censo de población y vivienda realizado en 2018 por el DANE -Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, y ratificado así por la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC, Autoridad Nacional de Gobierno Indígena en el país; de estos pueblos aún perviven más de 65 lenguas nativas (Ley 1381 de 2010), la mayor riqueza lingüística de la nación.

Los Pueblos Indígenas somos pueblos que nos regimos por nuestras propias leyes de origen, derecho mayor o ley natural, en ellas están las órdenes a cumplir como pueblos.

Nuestra educación está determinada desde el origen. Nuestros padres y madres espirituales nos han dejado a cada pueblo una forma propia de educarnos; es así que nuestra educación propia inicia en el territorio como espacio de vida y aprendizaje constante, la familia como orientadora y guía de los principios como indígenas y la comunidad como el refuerzo comunitario para afianzar lo colectivo, lo político y organizativo; estos tres espacios pedagógicos: territorio, familia y comunidad, están interconectados como un tejido que afianza la integralidad de la educación propia indígena en Colombia.



Interrupciones y disputas: Educación indígena y occidental

Cada uno de los Pueblos Indígenas en Colombia desde nuestros orígenes tenemos claras nuestras propias formas de educación, pedagogías y metodologías, una educación para la vida y para el cuidado de la Madre Tierra.

Estas formas de educación de los Pueblos Indígenas no habían sido reconocidas como autónomas antes de 1991. Desde la Constitución de 1886 la política de Estado consistía en “educar a los salvajes”, éramos considerados menores de edad y no “civilizados”, por tanto, estaba en manos de la iglesia católica ejercer la autonomía para educar a los Pueblos Indígenas en las siguientes direcciones: Que hablaran español, profesaran la religión católica, y olvidaran y dejaran atrás cualquier práctica que lo relacionara con su cultura indígena.

Era claro que el Estado colombiano tenía una política de asimilación cultural en contra de la cultura originaria de los Pueblos Indígenas en el país; la alianza Estado-Iglesia causó mucha desarmonía y pérdidas de idiomas, saberes, conocimientos y formas propias de concebir los Pueblos Indígenas del mundo.

Los encargados de “educar” llegaron a los territorios con la disposición de aniquilar la cultura de los pueblos, es así como los Capuchinos llegaron a la Sierra Nevada de Santa Marta y con tratos crueles en contra de la población indígena, imponían sus formas de educación basadas en la religión católica, de esta manera

también llegaron a la Guajira, Chocó, Putumayo, Catatumbo, Llanos Orientales y Amazonas con los internados indígenas, utilizados como una forma de confinar no solo los cuerpos de los indígenas, sino también sus conocimientos ancestrales.

Toda esa ruptura llevó en gran medida a la pérdida irreparable de muchos conocimientos de la sabiduría indígena, esta alianza buscaba acabar con la cultura indígena (Figura 11.1). Posteriormente llegó el “Instituto Lingüístico de Verano”, con su idea de estudiar las lenguas de los Pueblos Indígenas, acciones que tenían un propósito claro: tener dominio de las vidas de los pueblos, una estrategia de dominación y sumisión a las lógicas de la “occidentalización”.



Figura 11.1- Nos prohíben hablar la lengua

Fuente: Archivo ONIC, periódico Unidad Indígena, 2019.



Fueron muchos miembros de los Pueblos Indígenas que estuvieron cerca del suicidio, como una expresión de rechazo a la imposición violenta por la iglesia católica.

Las luchas por el reconocimiento de la Educación Indígena en Colombia

El sufrimiento vivido por nuestros ancestros, abuelos y abuelas por la imposición de otro sistema de vida, ha sido el resultado del dolor que de generación en generación se ha transmitido hacia los Pueblos Indígenas. Por eso no es extraño que aún dentro de los mismos Pueblos Indígenas haya total resistencia para Volver al Origen, para volver a lo que éramos antes; aún persiste el miedo al racismo y la discriminación que se ha enquistado en las mentes de la sociedad colombiana y en las instituciones del Estado, que relacionan a los Pueblos Indígenas con lo atrasado, lo antiguo, lo arcaico, es decir lo que no cabe con la “modernidad”.

La lucha indígena por la educación propia en el país ha tenido dos aristas, una lucha hacia adentro para descolonizar las mentes colonizadas de los pueblos, y una hacia afuera por lograr el reconocimiento de la riqueza cultural que expresa los saberes y conocimientos de los pueblos; ambas buscan romper con el racismo epistémico desde adentro y desde afuera.

Esas luchas están conectadas con los principios de los Pueblos





Indígenas: unidad, territorio, cultura y autonomía, sin ellos no podría existir una educación propia en Colombia. Hay que tener territorio para educar desde el origen, desde la ancestralidad, en él están los códigos y conocimientos salvaguardados en los sitios sagrados, que son bibliotecas vivas para los Pueblos Indígenas; cultura para educar desde la espiritualidad y conexión con el tejido vital de las comunidades; autonomía para educar, la educación tiene su gobierno propio, tiene su propio ordenamiento; unidad para educar en lo colectivo, en lo comunitario.

Cansados los Pueblos Indígenas de la imposición de una educación distinta, la cual fue respaldada por la Constitución de 1886, se emprende una lucha en un nuevo contrato social del país, y es en la Constitución de 1991 que permite que el país pase de ser un país monocultural a un país multiétnico y pluricultural así reconocido en su artículo 7; precepto que abrió el camino al reconocimiento de las formas propias de educar los Pueblos Indígenas, además del reconocimiento de las lenguas indígenas en el país con el artículo 10 de la misma Constitución.

Se dan los primeros pasos de programas de educación bilingüe en Colombia, un camino ya trochado desde 1971 con el Consejo Regional Indígena del Cauca -CRIC, y retomado con la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC, en 1982, como políticas de lucha y resistencia de los Pueblos Indígenas por fortalecer los procesos políticos organizativos de los pueblos.

La iglesia católica seguía en los territorios, pero ya no con



la misma fuerza de antes. Los procesos políticos organizativos de las comunidades se fueron fortaleciendo y consolidando en marcha a crear un escenario de diálogo y concertación que ayudara a construir y materializar lo que hoy se conoce como el Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP, logros que se dan con la toma del Episcopado en 1996 donde se crea por medio del Decreto 1397 la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas después de 43 días de toma en la ciudad de Bogotá.

De Gobierno a Gobierno por la Educación Indígena en Colombia: Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para Pueblos Indígenas –CONTCEPI

La CONTCEPI surge mediante el Decreto 2406 del 26 de junio de 2007, aunque ya venía abriendo un trabajo previo territorial para el desarrollo de los procesos educativos indígenas, este decreto permite su consolidación. La Comisión está conformada por las entidades competentes del gobierno nacional y los delegados de las cinco organizaciones indígenas de carácter nacional: Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC, Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana -OPIAC, Confederación Indígena Tayrona -CIT, Autoridades Indígenas de Colombia -AICO, por la Pacha Mama y Autoridades Indígenas de Colombia Gobierno Mayor; además de algunos delegados de Organizaciones Indígenas Regionales.

En ese escenario se consultan y concertan las normas y



políticas públicas en educación para los Pueblos Indígenas en Colombia. Una de las políticas con mayor relevancia que se ha venido tejiendo desde el corazón de las comunidades y de la Comisión es la norma que permita la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP en los territorios indígenas, reconocido ya en el Decreto 1953 de 2014.

Para llegar a la consolidación del SEIP los Pueblos y Organizaciones han venido en un proceso de lucha y resistencias desde la conformación de nuestras propias organizaciones, caso del CRIC y la ONIC, una de las estrategias iniciales fue formar a las comunidades en lectura y escritura para defender los derechos de nuestros pueblos. Con la consolidación de las organizaciones se fueron abriendo espacios en las mismas organizaciones de programas, coordinaciones, consejerías o escuelas de formación propia, encargadas de dinamizar y lograr fortalecer la educación indígena en Colombia; ejemplo de esto son las siguientes iniciáticas propias e interculturales que han dinamizado esos procesos:

Escuela de Formación Indígena-EFIN: Un aprendizaje desde adentro

La EFIN se constituyó en 2005 como una propuesta de formación para el fortalecimiento político y organizativo de la ONIC y de sus organizaciones filiales. En esos años, aproximadamente cuatro mil quinientas personas han participado de esta experiencia: hombres, mujeres, mayores y jóvenes de diversos pueblos y organizaciones. En el desarrollo



de la Escuela, la pedagogía comunitaria se configura como una pedagogía propia indígena que parte de la vida, de una visión crítica del contexto y de propuestas transformadoras de la realidad, con miras a realizar los planes de vida y el buen vivir para mujeres y hombres (ONIC, 2013).

Hoy la EFIN ha sido un proceso de formación de formadores en los territorios de los Pueblos Indígenas que ven en la educación una estrategia de resistencia que ayuda a la supervivencia de los Pueblos ante las situaciones de exterminio físico y cultural en la que nos enfrentamos.

Fondo de Becas Álvaro Ulcué Chocué: Financiación de la Educación Superior Indígena

El Fondo de becas está dirigido a estudiantes pertenecientes a las Comunidades Indígenas, con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y posgrado en instituciones de Educación Superior que estén registradas ante el Ministerio de Educación Nacional a través del SNIES –Sistema Nacional de Información de Instituciones de Educación Superior.

El nombre del Fondo se dio en honor al líder indígena y sacerdote Nasa del departamento del Cauca, Álvaro Ulcué Chocué, uno de los máximos líderes indígenas defensores de la educación y la cultura indígena en el país, asesinado en la década de los 80.

Dicho Fondo es administrado por El Instituto Colombiano



de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior –ICETEX, y es una ayuda grande para el sostenimiento de los indígenas estudiantes en las universidades y ciudades, además de permitir que el estudiante por medio de trabajos comunitarios pueda estar cada semestre interactuando con su comunidad de origen que lo avaló.

Cabildos Indígenas Universitarios-CIUM: Una lucha en la academia

Los Cabildos Indígenas Universitarios -CIUM, surgen a partir de la necesidad de mantener la articulación y relación entre la comunidad, los indígenas universitarios y la universidad, como una estrategia de fortalecimiento de los procesos propios de los indígenas universitarios que salen de sus comunidades. No son una suplantación de las autoridades en la universidad, sino un puente de interlocución para garantizar el acceso, permanencia y egreso de los indígenas estudiantes en la educación superior.

Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP

*Todos los espacios y tiempos que vivimos se
convierten en procesos pedagógicos. (OIK, 2008)*

El Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP es el gran tejido de la educación propia de los Pueblos Indígenas en Colombia, siempre ha estado en las comunidades y se ha desarrollado según nuestras Leyes de Origen, Derecho Mayor y Ley Natural.



El sistema plantea la educación desde una visión integral desde que se está en el vientre de la madre hasta que se pasa a otra vida espiritual, se vivencia en

la tulpá, el diálogo con los mayores la revitalización de la lengua materna, la promoción y participación en los rituales familiares y comunitarios, los mitos y las prácticas culturales de la cosmovisión, los videos y los programas radiales, entre otros, son metodologías propias o prácticas pedagógicas que se vivencian en los pueblos indígenas para fortalecer el pensamiento y la cultura (Espacio autónomo, 2017, p.3).

El SEIP es el núcleo de la cultura y es por eso que

desde la concepción de los pueblos indígenas, la investigación se concibe como estrategia fundamental o columna vertebral del SEIP para recuperar, recrear, fortalecer los conocimientos y saberes ancestrales. Tiene un carácter formativo que conlleva a la acción para dar solución a las problemáticas en los territorios y proyectar los sueños de la comunidad. (Espacio autónomo, 2017, p.3).

Por eso, además “es necesario tener en cuenta que la norma del SEIP garantizará el derecho a la educación propia de los pueblos indígenas como sujetos colectivos y, por lo tanto, la financiación estará orientada al cumplimiento de una educación indígena integral, que incluye actividades educativas que involucren la participación comunitaria” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.3).





Para el SEIP, la acción de los Pueblos Indígenas es una apuesta de país, que integre la diversidad de lo que somos como nación, y que sea la educación el motor de la transformación de las realidades, brechas y desigualdades que se viven en la Colombia profunda; por esto se ha insistido que “los procesos educativos en el marco del SEIP son gratuitos, de conformidad con el inciso 4 del artículo 67 de la Constitución Política” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.3), y se considera que deben ser gratuitos para todos los colombianos como una apuesta a la construcción y consolidación de la paz.

La educación en el país debe dejar de ser estandarizada, eurocéntrica y colonizadora, como se viene exigiendo hace décadas (ver Figura 11.2); debe buscar la construcción de mundos posibles, que se dan siempre y cuando se transformen también los currículos que se tienen, como igualmente las Pruebas Saber que “no contribuyen al mejoramiento cultural, pues más que apoyar, están destruyendo las dinámicas internas de las comunidades” (Espacio autónomo, 2017, p.2), y peor aún

se percibe con preocupación que los contenidos educativos se están concentrando en lo administrativo, excluyendo los contenidos y procesos pedagógicos que las comunidades implementan en sus culturas (lenguas nativas, procesos de trabajo, economía, ritualidades, cosmovisiones, etc.) en el marco de lo político-administrativo. En la dinámica de la educación propia el Ministerio de Educación Nacional sigue exigiendo el cumplimiento de los currículos oficiales



para todos, así como las metodologías y normas para el aprendizaje (Espacio autónomo, 2017, p.2).

El SEIP está reconocido mediante el Decreto 1953 de 2014, en el Título III

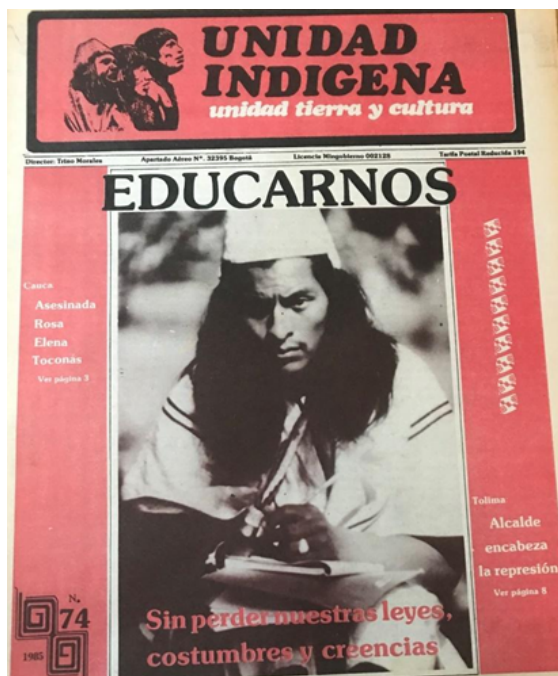


Figura 11.2- Educarnos sin perder nuestras leyes, costumbres y creencias

Fuente: Archivo ONIC, periódico Unidad Indígena, 2019.



Puntadas para seguir educándonos para la defensa de la Vida y el Territorio

La educación propia es un proceso dirigido por los mayores y mayores quienes interpretan lo que la Madre Tierra y todo su entorno nos enseña, esta da respuesta a las necesidades de los Pueblos Indígenas, pues es a través de nuestros idiomas que se fortalecen y se reconocen las características propias de cada pueblo.

El Estado colombiano debe adecuar sus instituciones acordes con las realidades territoriales, étnicas y culturales del país, para poder en sí tener una sociedad interculturalizada, una sociedad respetuosa de la diversidad y la diferencia; hacerlo ayudará a eliminar el racismo, la discriminación y las desigualdades existentes en el país.

Además, de reconocer los procesos propios de los Pueblos, como el desarrollo e implementación de apuestas propias de los pueblos como:

Las Universidades indígenas: Universidad Autónoma Indígena Intercultural, la Misak Universidad, la Licenciatura en pedagogía de la madre tierra (entre las Organización indígena de Antioquia y la Universidad de Antioquia).

Los Pueblos Indígenas en Colombia no pedimos nada distinto a que el Estado cumpla con el Estado Social de Derecho proclamado en la Constitución Política de 1991 y todos los





convenios que ha ratificado para el reconocimiento de nuestros derechos como sujetos políticos colectivos diversos, multiétnicos y pluriculturales.

Nunca dejamos de educarnos, siempre estamos educándonos con la Madre Tierra, con la cotidianidad, nos educamos para vivir, nos educamos para resistir, nos educamos para volver al origen en el que ya estamos, porque ser indígena es tener conciencia de cumplir con su origen.

REFERENCIAS

ONIC. (2013) *Escuela de Formación Indígena*. <http://www.onic.org.co/efin>

Espacio autónomo. (2017). *Acta reunión CONTCEPI sesión 26*. mayo 23, 24 y 25 de 2017. Bogotá.

Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.

Congreso de la República. (2010). *Ley 1381 de 2010. Ley de Lenguas Nativas de Colombia*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Acta Reunión Sesión 33 CONTCEPI. Diciembre 19 al 21 de 2017*. Bogotá.

SOBRE EL AUTOR



Óscar David Montero de La Rosa.

Líder Indígena del Pueblo Kankuamo y del movimiento indígena colombiano, Politólogo de la Universidad Nacional de Colombia, especialista en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad del Cauca, y con Diplomado Internacional de Especialización en Derechos Humanos, Pueblos Indígenas y Políticas Públicas en América Latina y el Caribe del Instituto Internacional Henry Dunant de América Latina (Chile).

Es Activista de la Organización Nacional Indígena de Colombia -ONIC y de la Organización Indígena Kankuama -OIK, como defensor de los derechos de los Pueblos Indígenas, consultor y asesor en diferentes temáticas del movimiento indígena colombiano; ha sido representante y vocero de los Pueblos Indígenas en Colombia en diferentes escenarios nacionales e internacionales y asesor en los últimos años de la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas de Colombia,

la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento -CODHES y la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad.

Sus temas de investigación son los derechos humanos, territorios étnicos, educación indígena, educación superior e intercultural, memoria histórica, procesos de verdad, justicia, reparación y no repetición en los Pueblos Indígenas de Colombia; asuntos de los cuales ha sido autor y coautor de diversos libros y artículos, además de docente y conferencista invitado en diferentes instituciones y universidades en el país y el exterior.

CAPÍTULO 12

EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN PROCESOS DE LEGITIMACIÓN EN EDUCACIÓN INDÍGENA EN COLOMBIA

Edwin Molano Franco

Universidad de La Sabana, Colombia

Hilbert Blanco Álvarez

Universidad de Nariño, Colombia





Resumen

En este capítulo se analiza la manera como se va creando legitimidad en los procesos de educación propia frente a las limitaciones institucionales de las políticas educativas para pueblos indígenas en relación con la educación matemática en un caso particular del pueblo Nasa. Los datos empíricos analizados fueron las conferencias realizadas por investigadores expertos, durante el tercer ciclo de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática, realizada de manera virtual en los meses de julio y agosto de 2021.

La metodología empleada se enmarca en el paradigma cualitativo, el análisis de datos se realizó a partir de la teoría fundamentada y con la ayuda del software Atlas.ti versión 8.0. Los resultados del análisis conducen a la concienciación, la participación y la autonomía como elementos de legitimidad en los que la educación matemática se teje con los saberes culturales al favorecer el fortalecimiento cultural y una mirada crítica de la relación con la Madre Tierra.

Palabras clave: Educación Indígena. Legitimidad. Política educacional. Enseñanza de las matemáticas.





Introducción

La política, para que sea decolonial debe ser legítima, no se puede imponer desde las altas esferas o desde lugares externos a la comunidad política, la legitimidad se construye en el diálogo y el consenso (Dussel, 2006, 2015). La Etnoeducación ha sido considerada, por académicos y etnoeducadores, como un fracaso en tanto que no cumple los propósitos para los cuales fue creada ni satisface las necesidades de los pueblos indígenas, en particular se le critica la pérdida cultural y la falsa autonomía entregada a las instituciones y comunidades (Calvo Población et al., 2013; Rodríguez Reinel, 2011; Rojas et al., 2005).

En ese sentido, propuestas como la del pueblo Nasa que se presentará aquí, se construyen desde y con las comunidades como escenarios de investigación, experimentación y discusión de las posibilidades de la educación propia, enfrentando limitaciones institucionales e internas ¿Cuáles son las limitantes de legitimidad en las políticas de educación indígena? ¿Cómo se crea legitimidad desde la educación matemática?

Después de haber analizado en el capítulo 9 las políticas de educación indígena en Latinoamérica y la manera como la Etnomatemática se integra en los procesos de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas se ha identificado que: existen unos propósitos que van más allá de lo educativo y que buscan la construcción de una sociedad más justa y equilibrada con la naturaleza; que los principios que guían las luchas



y transformaciones en las políticas de educación indígena reivindican el valor de la diferencia al tiempo que reclaman posibilidades reales para una interculturalidad crítica que debe implicar a toda la sociedad en su conjunto; que las demandas indígenas pueden ser cooptadas para ejercer nuevas formas de colonialismo, y que las determinaciones en el nivel institucional de la política no inciden de manera directa en el nivel de los principios y en la praxis política, sino que la ambigüedad de las instituciones hacen que estas sean interpretadas y transformadas de acuerdo con las relaciones desiguales de poder.

Adicionalmente se ha definido a la Etnomatemática dentro de la esfera institucional de factibilidad como una herramienta para la descolonización que contribuye con el fortalecimiento de los principios de Diversidad, Buen Vivir e Interculturalidad mediante la legitimación de saberes matemáticos otros y, la concienciación de la colonialidad ejercida desde el saber matemático escolar, entre otras acciones.

En Molano-Franco (2023a) se señaló un doble proceso; por un lado, en la dirección Top-Down, una insuficiente autonomía educativa limita los procesos de participación comunitaria y de legitimación de las prácticas educativas de la educación propia en relación con las políticas nacionales. Por otro lado, en la dirección Bottom-Up, se construyen herramientas de participación como las mingas pedagógicas, en las que la comunidad discute, decide y construye colectivamente, legitimando así el proyecto educativo a partir del consenso.



En este capítulo, el análisis se centrará en la legitimidad de la política de educación indígena respondiendo a la pregunta ¿cómo se crean procesos de legitimación comunitaria en relación a la educación matemática en pueblos indígenas?

Metodología

La metodología se enmarca en el paradigma cualitativo e interpretativo, en el que usamos la entrevista semiestructurada y el análisis de contenido como técnicas para la obtención e interpretación de la información (Hernández Carrera, 2014).

Los datos y registros fueron tomados de las conferencias realizadas de forma virtual por investigadores, profesores y líderes indígenas durante el tercer ciclo de conferencias de la Cátedra Internacional de Política Pública en Educación Indígena y Etnomatemática que se muestra en la Tabla 12.1. Esta se realizó de manera virtual entre el 10 de junio y el 3 de agosto de 2021 como parte de las actividades académicas del doctorado en educación de la Universidad de La Sabana en alianza con la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, con el apoyo de la Red Internacional de Etnomatemática y la Asociación Venezolana Aprender en Red.





Tabla 12.1- Tercer ciclo de conferencias de la Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática

Título conferencia	Conferencista	Comentarista
Educación indígena en Colombia: Luchas para volver al Origen. https://www.youtube.com/watch?v=c77gjBjMAIY	Óscar David Montero	José Torres Duarte
Proceso de formulación del SEIP, la diversidad cultural de los pueblos indígenas y el diálogo de saberes. https://www.youtube.com/watch?v=wXSetvGKwPQ	María Elena Tobar Gutiérrez	Axel Rojas
Resignificación de la educación escolarizada: proceso histórico de los pueblos amazónicos, avances y desafíos. https://www.youtube.com/watch?v=qmsIsQB4QQU&t=2217s	Marbe Luz Becerra Suárez	Clara Lucía Guadalupe Higuera Acevedo
La educación propia del pueblo Nasa: avances, obstáculos y desafíos en la educación matemática. https://www.youtube.com/watch?v=ObQA_8werDo&t=494s	Gentil Güeia	Elizabeth Castillo



Todas las entrevistas fueron transcritas a un documento en Word y analizadas junto con las grabaciones mediante el software Atlas.ti versión 8.0. con el que pudieron establecerse las categoría de análisis en relación con la esfera de legitimidad de la política del modelo de análisis propuesto por Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2023b).

Limitantes institucionales de legitimidad de la educación indígena

La educación indígena en Colombia, así como en otros países, ha sido impuesta como mecanismo de alienación y asimilación (Bermejo-Paredes et al., 2020; Calvo Población y García Bravo, 2013; Valencia Chamorro, 2020); sin embargo gracias a la lucha de los pueblos, especialmente a partir de la conformación de organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) se han venido dando una serie de reivindicaciones y resistencias en las que políticas como la Etnoeducación vienen siendo cuestionadas en tanto que no son construidas desde las comunidades ni a favor de sus intereses (Tobar Gutiérrez, 2020, 2021a) por lo que han perdido legitimidad ante los pueblos indígenas. A continuación, se mostrarán cuáles son los elementos que limitan la legitimidad de las políticas construidas desde el Estado.





Legitimidad

En una primera aproximación se puede definir la l. [legitimidad] como el atributo del estado que consiste en la existencia en una parte relevante de la población de un grado de consenso tal que asegure la obediencia sin que sea necesario, salvo en casos marginales, recurrir a la fuerza. Por lo tanto, todo poder trata de ganarse el consenso para que se le reconozca como legítimo, transformando la obediencia en adhesión. La creencia en la l. es, pues, el elemento integrante de las relaciones de poder que se desarrollan en el ámbito estatal. (Bobbio et al., 2007, p. sp).

La Etnoeducación es una política creada desde el Estado para los pueblos indígenas, lo cual indica una acción política que viene desde afuera para gobernar a los pueblos, para dirigir su educación desde criterios que los indígenas no reconocen como propios, no se vinculan con su ley de Origen (Montero, 2021), lo cual estaría deslegitimando las decisiones tomadas. Desde la concepción de Bobbio, los pueblos indígenas al no hacer parte del consenso son aquellos sobre los cuales no es posible asegurar obediencia al no reconocer la legitimidad de la política y entonces desafían las relaciones de poder del ámbito estatal, lo cual concuerda con la participación de los indígenas en las diferentes manifestaciones de protesta en Latinoamérica que se señalaron a lo largo de la Cátedra rechazando los sistemas vigentes que no protegen sus vidas ni fortalecen sus culturas.



Señalaba Óscar Montero, que se siguen replicando modelos educativos europeos porque se consideran con mayor validez que los propios (Montero, 2021), y según José Torres Duarte “muchacha de esa política pública y en particular la que tiene que ver con educación, viene de otras latitudes, viene con otros intereses no necesariamente los nacionales, aunque así se presenten” (Montero, 2021, 96m10s).

A diferencia de Bobbio, para quien la legitimidad tiene como punto de referencia diversos aspectos del Estado, donde la comunidad política es solo uno de ellos, para Dussel (2006, 2015) la legitimidad tiene como punto de referencia el consenso de la comunidad política a partir del debate argumentado crítico, desde el cual los participantes tienen la posibilidad de dialogar en igualdad de condiciones (idealmente), luego las leyes no pueden ser legítimas cuando vienen impuestas desde lugares diferentes al mismo Estado con intereses que no son los del pueblo.

“Lo que en ética es válido es subsumido en política como legítimo” para que los acuerdos sean legítimos deben ser contruidos, idealmente, con la participación simétrica de la razones (no de la violencia) en la formación del consenso, en los acuerdos que se tomen (Dussel, 2006, p. 62).

Laciencia moderna y la cultura occidental al imponerse como criterios únicos de verdad “producen” al ignorante, la inexistencia o ilegitimidad de los saberes indígenas (Tobar Gutiérrez, 2021b) lo cual ha generado problemas de aculturación o alienación. La





cultura también ha sido jerarquizada en términos de minorías y mayorías, y como la occidental se ha hecho mayoritaria, esta característica se ha constituido en un criterio utilizado para discriminar y deslegitimar la cultura indígena, derivando en procesos integracionistas (Becerra Suarez, 2021). Para darle legitimidad a los saberes indígenas, hay que reconocerlos como valiosos para el diálogo constructivo (Tobar Gutiérrez, 2021b).

Por otro lado, a pesar de que la legitimidad de los SEIP (Sistemas Educativos Indígenas Propios) viene dada por la Ley de Origen y por la participación comunitaria en su construcción, ante la sociedad mayoritaria es preciso que se emitan normas y decretos que reconozcan y dejen en firme la validez de los saberes y prácticas propias de los pueblos indígenas (Montero, 2021), no obstante, esto no asegura su cumplimiento como ya se ha venido señalando.

En ese orden de ideas, para que las decisiones que se tomen en política educativa para pueblos indígenas sean legítimas, deben ser concertadas entre el gobierno y las organizaciones indígenas desde la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación Para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), creada con ese propósito específico.

De lo señalado hasta aquí, se identifica el reconocimiento, la participación y la autonomía como elementos relativos a la legitimidad.



Reconocimiento

En Colombia los indígenas no fueron reconocidos como ciudadanos políticos sino como menores de edad hasta 1991, cuando se pasó de un Estado monocultural a uno pluricultural fue gracias a la participación de líderes indígenas en la construcción de la constitución que ha sido posible luchar por los derechos “como seres humanos que realmente somos” (Becerra Suarez, 2021, 6m 40s).

Aunque institucionalmente se señalan avances importantes de reconocimiento en educación indígena, estos no se corresponden necesariamente con lo que se observa en la realidad.

Óscar Montero señala que el reconocimiento de las lenguas y saberes indígenas se restringe al papel, pero en la práctica el sistema educativo nacional no lo hace, esos saberes quedan descalificados y por lo tanto se imposibilita el diálogo intercultural, un ejemplo de ello es que en las carreras profesionales se exige un segundo idioma, pero este debe ser extranjero (inglés) en cambio las lenguas indígenas no se tienen como válidas (Montero, 2021). Que la sociedad colombiana no reconozca y eduque en la diversidad lingüística que constituye el país es causa de la continuidad de la discriminación, desigualdad y racismo.

Por su parte, Gentil Güeia señalaba que aunque desde los PEC (Proyectos Educativos Comunitarios) se plantea el fortalecimiento cultural lo que se ha visto es su debilitamiento,



pero no solo la lengua sino también el mismo sentido de lo estético y de la conexión con la Madre Tierra han estado siendo redireccionados a la competencia y el mercado (Güeia, 2021).

Luego se trata de coherencia entre las decisiones institucionalizadas y la implementación de esas decisiones por medio de la institucionalidad, en términos de in(ex)clusión (Montero, 2021; Valero et al., 2015) y en relación al debilitamiento de la cultura indígena y el fortalecimiento de la modernidad (Güeia, 2021).

Según Óscar Montero, el SEIP no era reconocido por el gobierno en sus inicios dado que este sustentaba la lucha indígena y la búsqueda de relacionamientos no capitalistas con la naturaleza (Montero, 2021), aun hoy se sigue sin entender que el diálogo que sostienen los pueblos indígenas con el gobierno busca garantizar el cumplimiento de los derechos reconocidos, pero además hacer que se comprenda que los propósitos educativos de la educación propia están en contra de los del capitalismo, del individualismo, y de la alienación, se busca el buen vivir, el fortalecimiento de la comunitariedad y de la identidad cultural (Becerra Suarez, 2021).

ha sido una lucha para poder implementarlos en su territorio, que se entienda que es un modelo diferente al escolarizado, que entienda que hay pueblos que no quieren recibir clases en un salón de cuatro paredes con un profesor allá con una tiza o qué si no saco diez no pasó, no pasó el año, todo este proceso de educación muy occidentalizada no, es muy difícil que se entienda (Becerra Suarez, 2021, 12m 30s).



El reconocimiento que se demanda no es solamente de los saberes, lenguas, cosmovisiones y prácticas, es ante todo el reconocimiento de la existencia misma de los indígenas como seres humanos vivos y contemporáneos (Tobar Gutiérrez, 2021b), en concordancia con lo señalado por Diana Jaramillo (2021).

Así como el reconocimiento parte desde la subjetividad como proceso de descolonización, también requiere la exigencia del cumplimiento de lo ordenado en la ley, es decir de la efectivación del derecho al reconocimiento de la diversidad estipulada en la Constitución, en las escuelas y sus diferentes espacios y momentos. Y en este sentido, los pueblos indígenas han venido intentando plasmar por escrito sus saberes, prácticas y cosmogonías para que puedan ser entendidas y reconocidas por la sociedad no indígena (Montero, 2021).

Participación

Quienes planearon y organizaron la educación indígena tras la independencia y la conformación del Estado Nacional, fueron los gobiernos y la iglesia católica, pero nunca se tuvo en consideración a los pueblos indígenas para tomar las decisiones que les afectarían directamente; eso implicó a, su vez, la definición de un tipo de sujeto deseable, el civilizado.

Para María Elena Tobar la Etnoeducación puede ser valorada como un intento por darle cumplimiento al mandato constitucional del reconocimiento de la diversidad y el derecho



a la autodeterminación de los pueblos, en el que sin embargo hay una muy precaria participación de los pueblos indígenas en las decisiones educativas, en parte por falta de mecanismos de participación real y efectiva.

El diálogo requiere de la participación de sujetos diferentes, sin embargo, la educación escolarizada impidió el diálogo al prohibir las lenguas indígenas y, por tanto, se cerró a la posibilidad de dialogar con otras formas de pensar y comprender el mundo, otras matemáticas.

“validez no es lo mismo que verdad (...) La <<verdad>> es la referencia de la subjetividad cognoscente a la realidad; <<validez>> es, en cambio, la referencia de un miembro con respecto a la comunidad de comunicación y a la aceptación (...) o no, por parte de los otros miembros de la comunidad, acerca del argumento que se propone para su aprobación o rechazo, para su validación o invalidación” (Dussel, 2020, p. 75).

Además de la argumentación y la innovación con experiencias educativas, los pueblos indígenas han tenido que tomar acciones de presión al gobierno como la toma de carreteras para que el SEIP sea reconocido, como ocurrió en la minga de 2013 cuyo fruto fue el decreto 1953 de 2014.

Sin embargo, en concordancia con las apreciaciones de varios de los entrevistados en Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2023a), Marbe Luz señala que a pesar de la aceptación



de los saberes matemáticos indígenas que se pueda lograr institucionalmente y en la comunidad, estos no logran participar en el diálogo de saberes si los profesores no tienen la formación adecuada y terminan imponiéndose los saberes occidentales (Becerra Suarez, 2021).

Autonomía

Para que el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) se consolide como política educativa de los pueblos indígenas en Colombia hace falta el pleno reconocimiento de la autonomía administrativa, política y territorial pues aún se debate si los pueblos indígenas son capaces de administrar la educación pública, hay una desconfianza de parte del gobierno respecto a este asunto (Tobar Gutiérrez, 2021b).

La autonomía que se reclama busca liberar a los SEIP de al menos dos limitantes: los criterios de calidad educativa que se soportan en los intereses del mercado y la dependencia de los gobernantes de turno.

La evaluación de la calidad educativa por medio de pruebas estandarizadas imposibilita el reconocimiento de las iniciativas indígenas, es decir que se constituye en restricción que deslegitima la diversidad pedagógica y epistémica. “Sus fortalezas, sus aprendizajes, sus conocimientos, sus saberes, esto no cabe en este sistema de evaluación, está totalmente negado, está invisibilizado” (Tobar Gutiérrez, 2021b, 125m 40s). En esto



coincidieron varios profesores del Amazonas entrevistados por Molano-Franco (2023).

Además, aunque los pueblos indígenas crean sus planes de vida, respecto a los cuales se desarrollarán los SEIP, las secretarías de educación terminan imponiendo las directrices del gobierno nacional como el programa Todos a Aprender que se enfoca en lenguaje (castellano) y matemáticas (occidentales) y se le quita importancia a las propuestas de las comunidades como lo es la revitalización de las lenguas indígenas, con lo que se desconoce la autonomía de los pueblos para tomar decisiones e implementarlas en sus escuelas (Tobar Gutiérrez, 2021b).

Otra debilidad institucional en el reconocimiento de los derechos sobre educación y autonomía de los pueblos indígenas consiste en la necesaria renegociación de los avances alcanzados cada cuatro años como consecuencia del cambio de gobernantes (Becerra Suarez, 2021).

Creando Alternativas

A continuación, se analiza una iniciativa del pueblo indígena Nasa para enfrentar las limitantes institucionales señaladas previamente.





Reconocimiento y Concienciación

Frente a las problemáticas de coherencia y rechazo de los pueblos indígenas y sus propuestas educativas señaladas anteriormente como parte de los limitantes institucionales, la toma de conciencia se ha constituido en un primer paso importante para el desarrollo de la propuesta de Kiwe Uma, una iniciativa que lleva desarrollándose alrededor de una década por una comunidad del pueblo Nasa en el Cauca y que actualmente se ha ampliado a nueve comunidades más en donde la educación propia se plantea por fuera de la escuela (Güeia, 2021).

En Colombia, tras un proceso de discusión de los pueblos indígenas se llegó a decidir que la Etnoeducación no era lo que necesitaban los pueblos indígenas, sino que se requería revitalizar la educación propia (Montero, 2021). Es a partir del reconocimiento y reivindicación de ese derecho que los pueblos indígenas empiezan a trabajar en un SEIP.

La reflexión referida a la historia de la educación indígena y la realidad observada actualmente en las escuelas llevan a una toma de conciencia en la que se cuestiona la pertinencia de estas como el lugar apropiado para la formación de los niños y niñas indígenas (semillas) como lo señala Gentil:

la escuela no es el mejor escenario para que nuestros niños estén, porque la escuela hasta ahorita se ha generado como unas necesidades en términos de resolver la sabiduría y





el conocimiento, pero la escuela así sea indígena hasta ahorita premia y se reafirma la educación occidental (Güeia, 2021, 10m 55s).

De tal manera que en la configuración de los diferentes SEIP, el foco pedagógico está en el reconocimiento de lo propio, de los saberes que mantienen viva la cultura (Tobar Gutiérrez, 2021b), es decir de un autorreconocimiento que permite la continuidad de la cultura, y es que según Gentil Güeia (2021), en concordancia con una profesora indígena del Amazonas entrevistada por Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2023), la colonización y la institucionalidad del Estado hace parte ya de la historia que nos constituye a todos incluyendo a los mismos indígenas, y el proceso consiste justamente en poder liberarse desde adentro, desde la subjetividad.

¿por qué el tema de lo propio, no ha tenido una real apertura de nuestros corazones? porque eso es real en nosotros, o sea, nosotros somos productos de una educación colonizadora, nosotros tenemos y llevamos ese yo colono por dentro (Güeia, 2021, 69m 10s).

Óscar Montero señala que es necesario que los pueblos indígenas empiecen a reconocer el valor de los sabedores y sabedoras de las comunidades, así como de los saberes propios, por ser producidos ancestralmente y no porque son legitimados por la academia (Montero, 2021).



aquí también hay una cuestión interesante en relación a empezar, también al interior de las comunidades nuestras, a reconocer el valor, el valor que tienen los sabios y sabias de las comunidades en el conocimiento (Montero, 2021, 61m:20s).

El reconocimiento de los orígenes indígenas que todos compartimos brinda la posibilidad de tomar conciencia de quiénes somos, quiénes son los Otros, qué nos une, cuál es la situación actual y cuáles han sido las causas de esta (Montero, 2021).

Participación-Tejido

Aunque la escuela reconoce oficialmente la diversidad y el proyecto de fortalecimiento de la identidad cultural, llega a unos límites de participación cuando se empiezan a establecer ciertos compromisos que afectan la estructura institucional como la disciplinarización del saber en torno a lo cual se establecen criterios de calidad que se reducen a resultados cuantitativos medidos en pruebas censales, la escuela no le brinda a la cultura un espacio-tiempo suficiente lo cual estaría limitando su posibilidad de participación en el proyecto educativo (Güeia, 2021).

Participación como Modo de Defensa y Pervivencia

Tomando como referencia a Boaventura de Souza, la doctora María Elena Tobar señalaba que los indígenas tienen derecho a participar en la construcción de sus derechos; en ese sentido el SEIP busca participar en la definición de los contenidos educativos,



lo cual se considera como una acción política pedagógica de lucha contra la desigualdad y la exclusión de los indígenas como actores políticos, es decir participantes en las deliberaciones y toma de decisiones, pero también una lucha epistemológica por el reconocimiento y legitimidad de los saberes ancestrales en la educación contemporánea (Tobar Gutiérrez, 2021b).

Así mismo, el decreto 1953 de 2014 en su artículo 15 reconoce los planes de vida como principio rector de la política educativa indígena, de manera que estos se han constituido en herramienta de relacionamiento con el Estado, es decir que son instituciones que hacen factible (posible) la participación política de los pueblos indígenas con el Estado, pero también en una herramienta de defensa para la pervivencia cultural y en tal sentido los SEIP no se pueden desarrollar por fuera de los planes de vida (Tobar Gutiérrez, 2021b).

Quienes Participan

Si bien, la educación indígena históricamente se ha planeado y desarrollado sin contar con la participación indígena, la educación propia no se propone desde la autosegregación sino en diálogo con toda la sociedad y especialmente con la no-indígena.

Axel Rojas recuerda que tanto el SEIP como otras iniciativas de educación propia que se han venido desarrollando desde hace 50 años no han sido construcciones exclusivamente indígenas, sino que se han ido pensando en diálogo con académicos y otros



actores, por lo que las propuestas requieren trascender la lectura de la preservación de la cultura y reflexionar sobre lo que viene dándose como producción de la cultura (Tobar Gutiérrez, 2021b).

cómo construir la intraculturalidad, es decir, ese diálogo entre culturas y lenguas indígenas y cómo no hacer un sistema educativo homogeneizante ahora? (...) cómo construir interculturalidad, llamémoslo así, hacia abajo, es decir no hacia arriba con el llamado conocimiento universal que está impuesto en la escuela desde sus orígenes y que es con el que nos estamos peleando y con el que se han peleado los pueblos indígenas desde siempre, no, cómo hacer ese diálogo por ejemplo con lo afro y lo campesino, con lo urbano popular, cómo hacer que el conocimiento indígena que circula por las escuelas del sistema incorpore el diálogo con esos otros saberes subalternizados históricamente que hacen parte también de proyectos políticos interculturales afines (Tobar Gutiérrez, 2021b, 115m 20s).

Por su parte Óscar Montero plantea que el SEIP no debe ser solo para los pueblos indígenas en Colombia, sino que debe ser para toda la sociedad colombiana (Montero, 2021).

En ese orden de ideas, la participación que se busca de todos los actores políticos y educativos es una construcción intercultural, el cual desde la cosmogonía se entiende como un tejido, “tejer es uno de los aspectos más complejos que nosotros tenemos como pueblo” (Güeia, 2021, 28m 50s).



La educación propia requiere que todos participen en el tejido que es la construcción del conocimiento, no puede ser solo el profesor quien sabe (Molano-Franco, 2023; Montero, 2021). Los mayores tienen un papel importante en el SEIP como portadores de saber y autoridad espiritual (Tobar Gutiérrez, 2021b). Para Óscar Montero el diálogo intercultural comienza con los maestros indígenas bilingües de las comunidades aunque estos no tengan una historia académica pero si conocen la sabiduría de sus pueblos (Montero, 2021, 40m 30s).

Igual, Gentil Güeia señala que en el proyecto Kiwe Uma quienes orientan la educación son los sabedores y las sabedoras, en el que los dinamizadores (profesores)⁵⁰ van aprendiendo acompañados por las semillas. El proceso de aprendizaje no es solo de los niños y niñas, es también un proceso de padres y dinamizadores, es decir que todos aprenden, todos tejen, el proceso educativo es un trabajo comunitario (Güeia, 2021). Esto implica que la concepción de valoración de los aprendizajes se sustente en otros criterios distintos a los que se usan en las evaluaciones en las escuelas y en las pruebas censales nacionales pues

ahí no está mediado de una valoración por ejemplo en escala de números y de sí es un 1, si es un 5 o si es un 5 o un 10, no, ahí lo que hay es un compromiso cultural en donde la expresión se va viendo es en la belleza (Güeia, 2021, 33m5s).

⁵⁰En el SEIP se cambia la figura del profesor por la de dinamizador. Hay dinamizadores político-organizativos, pedagógicos y administrativos (CONTCEPI, 2013).



Diálogo de Saberes

Gentil Güeia señala que en Kiwe Uma el dinamizador se enfoca en “despertar el sentido artístico”, lo cual se conecta con el saber matemático por medio del tejido, entonces la comunidad investiga sobre esta relación, así como con otras disciplinas del saber occidental (Güeia, 2021).

De aquí se deriva el reconocimiento de la complementariedad necesaria en la construcción de la educación y de la cultura. Los saberes occidentales, como las matemáticas, o de otras culturas también pueden enriquecer el saber indígena propio (Montero, 2021). Marbe Luz manifiesta que los saberes de la cultura occidental hoy son necesarios para los indígenas para poder defender sus territorios “porque como decimos, un indígena sin territorio no es indígena” (Becerra Suarez, 2021, 27m 30s), por lo que se busca una educación intercultural, que se afirme en lo propio, pero abierta a lo externo.

Si bien es cierto que la experiencia de Kiwe Uma se construyó en contra de la institucionalidad representada en la escuela y la disciplinarización del saber desde los principios de la modernidad, esta misma institucionalidad podría servir de apoyo a los procesos de educación propia, lo cual requiere no solamente de una decisión formalmente enunciada, sino que debe contar con el apoyo de la comunidad, “con una voluntad profunda” (Güeia, 2021, 103m).





Inclusive, para Gentil la clasificación de los saberes entre los de adentro y los de afuera no es coherente con el proyecto educativo de Kiwe Uma porque se considera que el conocimiento indígena tiene la capacidad de conversar con otros saberes y estructurarse en clave de tejido, es decir que en lugar de perderse en la particularidad de las múltiples relaciones posibles (como contenidos curriculares disciplinarizados) mantenga el sentido holístico del saber y la educación (Güeia, 2021).

Tejido – Matemáticas

El tejido se considera como una expresión matemática en tanto que resulta de un proceso complejo que involucra algoritmos, pero también el sentido artístico, la cosmovisión y la cosmogonía indígena que se va complejizando en relación con el tipo de tejido y los momentos de desarrollo de las semillas, de tal modo que quien va realizando el tejido no solamente pone en funcionamiento unas ideas y habilidades, sino que en el proceso se va formando como persona.

El tejido, así como el trabajo con el barro y la música, aunque desarrollan habilidades matemáticas como el razonamiento y la ejecución de algoritmos, tiene propósitos de espiritualidad, de estética y de comunitariedad, de la relación entre los números, las figuras y los colores en el tejido o los tiempos en la música, surge una expresión artística que lleva un mensaje. De tal modo que no se piensa en estas actividades con un propósito comercial sino de construcción de la subjetividad, y el fortalecimiento



identitario, aunque posteriormente pueda incorporarse en la comercialización (Güeia, 2021).

La siguiente cita pretende mostrar como desde el tejido se contribuye en la formación de las semillas con propósitos opuestos a los de la modernidad como la individualidad, la exclusión de saberes y culturas, y la concepción de la naturaleza como recurso de explotación.

La primera jigra es Uma kiwete nesyuka ki'sna, que tiene como propósito reconocer a la madre tierra como principio de vida, donde todos los que comparten el territorio tienen la responsabilidad social, espiritual y cultural de generar espacios de armonía y equilibrio para posibilitar un buen vivir. La segunda jigra es Çxhaba üusa's nuycxhäcxhaka, desde donde se invita a tener la identidad de un pueblo, una cultura y mantener un espíritu colectivo. La tercera jigra es Jadacxah umn fxizen, encargada de visibilizar el conocimiento propio referente a los tejidos y formas particulares de comunicación, de asumir los otros conocimientos que sean necesarios para avanzar en el plan de vida. Por último la cuarta jigra es el Eçx eçx fxi'zn, donde se asumen los procesos de educación para que el cuerpo individual siembre el espíritu de la colectividad para defender los intereses comunitarios; la preocupación aquí no es únicamente por el cuerpo individual, sino que contempla las prácticas culturales, el territorio y el plan de vida. (Parra-Sánchez y Orjuela Bernal, 2014, p. 186).





Autonomía para la Crítica y la Experimentación

¿qué es lo que se administra y cuál es el objeto fundamental de la administración cuando se quiere construir la autonomía, la plata, el contrato de los maestros, tener el control sobre los materiales o el conocimiento que circula por la escuela, el currículo, dónde está la centralidad? (...) yo creo que la centralidad de lo que se administra está en el territorio, así se llame proyecto educativo, así se llame SEIP, así se llama proyecto comunitario, así se llame como lo definan, la centralidad está en administrar el territorio indígena (Tobar Gutiérrez, 2021b, 122m50s).

La autonomía que se reclama desde la educación indígena propia sería una lucha por la emancipación decolonial (Muñoz Gaviria et al., 2018) en tanto que se trata de la liberación de determinaciones administrativas, pedagógicas y organizativas para superar la injusticia social y los problemas globales que afectan a la sociedad moderna.

Temporalidad

Desde el SEIP, en relación a los planes de vida, se aspira revitalizar los tiempos propios de la relación con la Madre Tierra, la educación deberá guiarse por los ciclos del clima, de los rituales (Montero, 2021; Tobar Gutiérrez, 2021b) que fueron los que rigieron la dinámica propia de los pueblos indígenas hasta la imposición de otras temporalidades de la modernidad.



Gentil Güeia (2021) denuncia que la temporalidad escolar establecida institucionalmente, no tiene ningún tipo de justificación desde la cosmovisión indígena, de tal manera que, aunque existan teorías del aprendizaje o del desarrollo, estas se sustentan en criterios externos que no tienen en cuenta el saber ancestral, pero además dejan sin espacio-tiempo los saberes culturales reduciéndolos apenas a una hora de clase del cronograma escolar tal como se denunciaba en Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2023), por lo que las temporalidades impuestas desde la política nacional no tendrían validez, en el sentido de Dussel, y por tanto se convierten en ilegítimas.

Territorio – Madre Tierra

En concordancia con Molano-Franco y Blanco-Álvarez (2021), Gentil señala que la educación matemática debe ser crítica, no se trata únicamente de que el niño o niña sean capaces de calcular la cantidad de insumo químico que se requiere para una plantación, sino sobre todo que entienda la afectación que se le causa a la Madre Tierra con esto el sentido del saber y la educación matemática va en dirección al cuidado de la Madre Tierra y las relaciones de esta con la sociedad, como a través de la minería (Güeia, 2021).

Nosotros ahorita vamos a generar como toda una política de cuidado y nosotros lo que estamos creando es espacios de formación desde la espiritualidad y en este caso estos espacios tienen una conexión muy cercana hacia



la naturaleza y los niños en su mayor parte del tiempo y bienestar es en este espacio (Güeia, 2021, 21m 45s).

Por ejemplo, respecto a la siembra, las matemáticas desde un carácter comunitario-crítico deben servir para determinar si la comunidad cuenta con la autonomía alimentaria necesaria y de la calidad nutritiva de los alimentos

(...) el niño sabe hasta cuántos bultos de agroquímicos él tiene en la casa para una cosecha por ejemplo, pero entonces él tiene que ser consciente de cuánto daño se le está haciendo en el ejercicio de intoxicar a la tierra (Güeia, 2021, 76m20s).

Con ello, el reconocimiento que esperan conseguir los pueblos indígenas no es solamente de su sistema educativo propio, sino el cambio de paradigma que pone como centralidad de todo proceso la protección de la Madre Tierra (Tobar Gutiérrez, 2021b).

“generar como unos procesos de formación, por fuera de la escuela e inclinarnos más por este saber de la naturaleza, (...) y como plantear desde el sentido pedagógico, en donde la naturaleza nuevamente tiene la posibilidad de enseñar y liberarnos de esa jaula que está (...) representada en la escuela, como plantear la vida de una manera más armoniosa, como implicar el saber más integral y en esta búsqueda hemos estado” (Güeia, 2021, 15m 30s).





En concordancia con Óscar Montero para quien la base de la educación está en el territorio con los mayores y las mayores y estar allí es estar en comunidad, la base de la educación está en el estar en la comunidad (Montero, 2021).

Experimentación

Si bien en la experiencia de Kiwe Uma no se trató el tema de la negociación con los gobiernos local y nacional, sí se planteó la tensión con la escuela como órgano representativo de la institucionalidad y de algunas oposiciones dentro de la comunidad, respecto a lo cual Gentil señala que:

Mire vea la comunidad tiene una mente muy institucionalizada todavía, incluso la organización, nosotros cuando surgimos, ni la comunidad, ni la organización nos dio el aval, claro pensarse un proceso de formación por fuera de la escuela es de mucha locura (Güeia, 2021, 111m).

Aunque al comienzo, la propuesta de Kiwe Uma tuvo mucha resistencia por parte de la comunidad y la misma organización indígena, la manera como se ha ido desarrollando el proceso y los resultados alcanzados, han servido para tener cada vez más aceptación de las familias y posibilidades de estructuración (tejido) con el SEIP y la escuela.

(...) ahorita con el transcurso del proceso y de la forma como se han ido configurando los procesos que ya son varios y que





implican varias familias, nos han ido nos han ido dando la razón, porque en términos de resultados en muy poquitos años hemos cosechado muchísimo, entonces en ese sentido el tema del planteamiento pedagógico como la estamos sustentando hila muy bien con el SEIP y ahorita tenemos como la aceptación de muchas personas, aunque eso genera muchas resistencias también (Güeia, 2021, 111m30s).

Según Gentil, aunque ha sido difícil, los años de experiencia con Kiwe Uma sirven para demostrar que sí es posible desarrollar procesos educativos propios por fuera de la institucionalidad del gobierno

(...) nosotros ahorita vamos a dejar como este mensaje en el congreso (...) que estas búsquedas y estos sueños sí se pueden tejer (...) el tema de la modernidad es muy fuerte y el tema de lo que implica, porque hay muchas preguntas y dicen es, cuando estos niños son trabajados y son tan formados culturalmente, esos niños cómo se irían a relacionarse con la modernidad, mejor dicho esa respuesta también ya la tenemos y esa respuesta no la sacamos nosotros, sino con la forma de ser, como son nuestros niños y nuestras niñas en nuestros procesos de formación (Güeia, 2021, 59m30s).



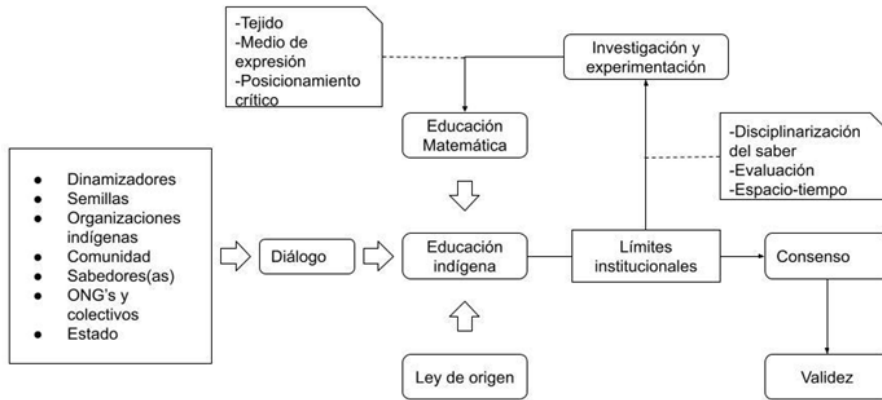
Conclusiones

El SEIP como política pública en construcción plantea unos lineamientos generales que deberán ser discutidos, analizados y adaptados a las necesidades de cada uno de los pueblos, lo cual genera una gran diversidad de miradas y una gran diversidad de formas de implementación, en concordancia con la valoración y promoción de la diversidad que se propone y se defiende. En ese sentido, el propósito del presente capítulo consistió en analizar un caso particular de educación indígena propia para responder a la pregunta: ¿Cómo se crean procesos de legitimación comunitaria en relación a la educación matemática?

Los resultados de este análisis señalan que la concienciación, la participación como tejido y la autonomía para la crítica y la experimentación, son elementos de legitimidad en los que la educación matemática se teje con los saberes culturales, al aportar al fortalecimiento cultural y a una mirada crítica de la relación con la Madre Tierra, como se muestra de manera esquemática en la Figura 12.1.



Figura 12.1-La educación matemática en los procesos de construcción de legitimidad



El reconocimiento de las limitaciones de la escuela del Estado en relación con el proyecto político y pedagógico de los pueblos indígenas lleva al proceso de concienciación de que las cosas pueden y deben ser cambiadas en la búsqueda de un orden más justo y equilibrado.

La concienciación sirve para enfrentar el racismo epistemológico al fortalecer la identidad y la valoración de lo propio en concordancia con D'Ambrosio (2013), para quien la estrategia de la conquista consiste en mantener inferiorizado al dominado mediante estrategias como el debilitamiento de las raíces culturales y, en esto “la matemática, también asumió un papel de instrumento de selección” (p. 51). Desde una identidad cultural fortalecida es más factible que se tomen decisiones legitimadas



por la participación horizontal en un diálogo intercultural, es uno de los aspectos necesarios para la emancipación decolonial Blanco-Álvarez y Molano-Franco (2021)

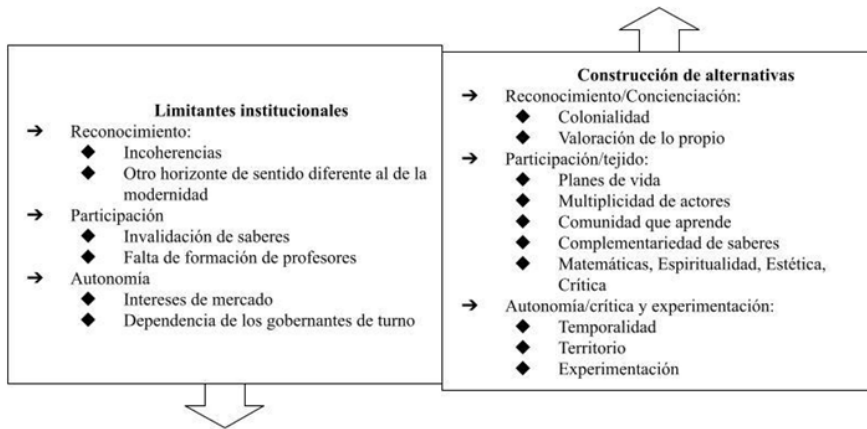
Si bien es cierto que existen avances en temas de reconocimiento de derechos, principalmente, desde la Constitución de 1991 cuando el Estado se declara como pluriétnico y multicultural, el peso de esos derechos en relación con la normativa general es desigual y como resultado muchos de los acuerdos quedan en el papel o se enfrentan a una serie de procesos burocráticos y desarticulaciones institucionales que obstaculizan su efectivo ejercicio, y que según Tobar Gutiérrez (2021a) se constituyen en un conjunto de vacíos y ausencias que dan origen al SEIP.

En este análisis relacionado con limitaciones y alternativas para la legitimidad, identificamos que la escuela como institución de la política oficial, es legitimada por la ley y la tradición en el sentido de Bobbio et al. (2007), mientras que Kiwe Uma como iniciativa propia se institucionaliza en la medida en que va creando legitimidad entre la comunidad a partir del diálogo argumentado y sustentado en la experiencia colectiva y la ley de Origen. En ambos casos hay una limitación de la política, en el primero (dirección Top-Down) los pueblos indígenas la limitan al no reconocer el modelo escolar disciplinarizado con base en principios de la modernidad y demandar el reconocimiento de la autonomía pedagógica y administrativa de la educación propia. En el segundo caso (dirección Bottom-Up), aquí se señalaron



algunas limitaciones relacionadas con el reconocimiento, la participación y la autonomía, como se muestra de manera sintética en la Figura 12.2.

Figura 12.2- Límites institucionales de legitimidad y construcción de alternativas



La posibilidad de legitimidad institucional dependerá entonces de la coherencia que se logre construir entre las decisiones que se constituyen en la política pública nacional y las necesidades educativas de los pueblos y comunidades indígenas, lo cual requiere de la participación dialógica en la construcción de consensos.

REFERENCIAS

- Blanco-Álvarez, H., & Molano-Franco, E. (2021). La formación de profesores de matemáticas desde la Etnomatemática: una mirada decolonial. *Revista de Educação Matemática*, 18, 1–18. <https://doi.org/doi.org/10.37001/remat25269062v18id604>
- Becerra Suarez, M. L. (2021). Educación Escolarizada: Proceso histórico de los Pueblos Amazónicos [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=qmsIsQB4QQUyt=2217syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Bermejo-Paredes, S., Maquera Maquera, Y. A., y Bermejo Gonzáles, L. Y. (2020). Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aimaras de Puno, Perú. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(34), 19–43. <https://doi.org/10.19053/01227238.10101>
- Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G. (2007). *Diccionario de Política* (15th ed.). Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Calvo Población, G. F., y García Bravo, W. (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. *Historia de La Educación*, 32(0), 343–360.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas. Entre las tradiciones y la modernidad* (2da ed.). Ediciones Díaz de Santos.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. Siglo XXI.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur*. Edicionesakal.
- Dussel, E. (2020). *Siete ensayos de filosofía de la liberación: hacia una fundamentación del giro decolonial*. Editorial Trotta.
- Güeia, G. (2021). La Educación Propia del Pueblo Nasa [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=ObQA_8werDoyt=494syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187–210.

- Jaramillo, D. (2021). Etnomatemática y Transformación Social en Colombia [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=R3y4YjeKOvUyt=1938syab_channel=RedInternacional-deEtnomatemáticaRedINET
- Molano-Franco, E. (2023a). Elementos Orientadores para el Análisis y Diseño de Políticas Públicas de Educación Indígena y Matemática. [Tesis doctoral, Universidad de La Sabana]. https://bibliosa-bana.primo.exlibrisgroup.com/permalink/57US_INST/vq17b2/alma993071761208156
- Molano-Franco, E., y Blanco-Álvarez, H. (2021). Reflexiones sobre la educación matemática, más allá de la pandemia. *Cuadernos de Investigación y Formación En Educación Matemática*, 16(20), 321–332. <https://doi.org/10.30554/archmed.20.2.3873.2020>
- Molano-Franco, E., y Blanco-Álvarez, H. (2023b). Herramienta analítica decolonial para el estudio de las políticas de educación indígena y matemática. *Estudios Políticos*, 66, 152–175. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudiospoliticos/article/view/350727>
- Montero, O. (2021). Educación Indígena en Colombia: Luchas Para Volver al Origen [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=c77gjBjMAIYyt=4491syab_channel=RedInternacional-deEtnomatemáticaRedINET
- Muñoz Gaviria, D. A., y Runger Peña, A. K. (2018). Acercamiento histórico, político y pedagógico al concepto de emancipación. *Revista Kavilando*, 10(2), 470–480. <http://kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/261>
- Parra-Sánchez, A., y Orjuela Bernal, J. I. (2014). Consideraciones sobre educación matemática y educación indígena en Colombia. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(2), 181–201.
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2020). *El sistema educativo indígena propio: Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia* [Tesis doctoral, Universidad de La Sabana]. <http://hdl.handle.net/10818/47650>

- Tobar Gutiérrez, M. E. (2021a). Vacíos y ausencias que dan origen al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en Colombia. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 15(1), 169–188. <http://www.urjc.es/ceib/>
- Tobar Gutiérrez, M. E. (2021b). Antecedentes y Ausencias que originan el Sistema Educativo Indígena Propio en Colombia [Conferencia]. *Cátedra Internacional de Política Pública de Educación Indígena y Etnomatemática*. https://www.youtube.com/watch?v=wXSetvGKwP-Qyt=110syab_channel=RedInternacionaldeEtnomatemáticaRedINET
- Valencia Chamorro, J. E. (2020). *Evolución del derecho a la educación de los pueblos indígenas: hacia la consolidación del sistema educativo indígena propio* [Trabajo de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/3762>
- Valero, P., Andrade-Molina, M., y Montecino, A. (2015). Lo político en la educación matemática: De la educación matemática crítica a la política cultural de la educación matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación En Matemática Educativa*, 18(3), 287–300. <https://doi.org/10.12802/relime.13.1830>

êditorial

Universidad de **Nariño**

Re lexiones sobre política pública en
educación indígena y etnomatemática.
La situación en cinco países latinoamericanos

Año de publicación : 2025
San Juan de Pasto - Nariño - Colombia

Los pueblos indígenas en Latinoamérica vienen gestando una de las mayores transformaciones educativas del continente, las luchas reivindicativas del derecho a la vida, al reconocimiento de la diversidad cultural y a la autodeterminación de los pueblos se consolidan en proyectos político-pedagógicos que cuestionan la racionalidad moderna y los propósitos de la educación escolarizada. En particular, la educación matemática que tradicionalmente se ha considerado como una herramienta moderna para la formación intelectual de los individuos y el desarrollo económico, científico y tecnológico de las naciones, se resignifica desde corrientes culturales y políticas como la Etnomatemática, para atender a los problemas de exclusión, racismo y de la Madre Tierra.

En este libro, quedan plasmadas las reflexiones de expertos de Perú, Ecuador, Chile, Brasil y Colombia, desarrolladas durante la Cátedra Internacional de Políticas Públicas de Educación Indígena y Educación Matemática, realizada en línea durante el año 2021, organizada en una alianza estratégica entre la Universidad de La Sabana de Chia, Colombia y la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil, con el apoyo de la Red Internacional de Etnomatemática y la Fundación Aprender en Red.

El lector encontrará un recorrido por los cinco países, donde se señalan avances, dificultades y posibilidades de transformación de las políticas de educación indígena y educación matemática, presentadas en tres partes: en la primera, el análisis se centra en las demandas e incidencia de los pueblos indígenas como actores políticos frente a los estados nacionales, señalando los principios ético-normativos que sustentan las transformaciones, el desarrollo institucional que se ha conseguido principalmente en términos de legislación y las acciones estratégicas de los pueblos por medio de sus organizaciones frente a los gobiernos nacionales.

En la segunda parte, se presentan los caminos de articulación de la Etnomatemática con los procesos transformativos de las políticas de educación indígena en cada país, centrando la discusión en la relación entre las matemáticas occidentales y los saberes culturales en el currículo, en la formación de docentes y en experiencias particulares de escuelas indígenas.

En la tercera parte, la discusión se centra en el caso colombiano, mostrando en profundidad el proceso de construcción y desarrollo de las políticas de educación indígena propuestas desde el gobierno nacional (etnoeducación) y las nuevas apuestas de los pueblos indígenas por un Sistema Educativo Indígena Propio SEIP en el que se busca romper con las lógicas del sistema actual, pero en diálogo permanente, desde la interculturalidad crítica, con los saberes matemáticos occidentales.



editorial
Universidad de Narriño