

# PRESENTACIÓN

## Red de Educadores Indígena RED SEPA REI 2013

Guillermo Chen

Nunca son suficientes las veces que podamos reunirnos para plantear y encontrar soluciones a nuestros problemas como pueblos originarios pero sí lo es para provocar chispas de unidad y de solidaridad y de acrecentar la posibilidad de soluciones reales a los asuntos que nos competen como lo es el tema de la educación con pertinencia y la formación de docentes indígenas.

Hemos analizado los procesos educativos por los que hemos pasado y nos dimos cuenta que siempre han usado el canal asimilador de las culturas dominantes. El hecho de conocer primero las expresiones culturales del dominante y tener a la nuestra como ajena, a pesar de convivir en ella, nos convierte en simples sujetos pasivos y de fuerza de trabajo para las aplicaciones de las políticas neoliberales.

Cuánta riqueza encierran los pueblos originarios, cuánta sabiduría hay en lo cotidiano, en las relaciones comunales, que para muchos son simples actos de relaciones sociales.

Del 9 al 12 de noviembre de 2012, la Red SEPA mediante la Red de Educadores Indígenas facilitó el Tercer Encuentro Continental de Educadores Indígenas en la ciudad clásica de los mayas, Tikal, ubicada en el departamento de El Petén, al norte de la capital de Guatemala. El encuentro permitió un conversatorio sobre las propuestas de pedagogías indígenas en América. Hermanas y hermanos indígenas del Canadá, Estados Unidos, México, Colombia, Argentina, Perú, Ecuador, Surinam, Puerto Rico y Guatemala plantearon, discutieron y planificaron acciones a futuro para activar pensamientos comunitarios y trenzar sabidurías ancestrales en paradigmas para una educación con equilibrio, armonía y consenso.

En esta edición de Intercambio usted encontrará artículos basados en las propuestas compartidas en el III Encuentro por educadores y estudiantes indígenas en representación sindicatos magisteriales, organizaciones comunitarias y ONGs de Canadá, México, Guatemala, Surinam, Ecuador y Argentina.

Hemos planteado que es necesario iniciar diálogos permanentes y visitas de aprendizaje en las comunidades originarias de América. Los educadores debemos de facilitar ese intercambio para sistematizar los conocimientos ancestrales. Nuestras abuelas y abuelos esperan impacientes las acciones para el rescate y fortalecimiento de las culturas originarias.

La educación pública debe de ser gratuita y de calidad pero también con pertinencia cultural y es lo que menos recibimos como comunidades indígenas. Un hermano indicó en la conferencia “queremos pensar en hacer una política educativa con propuesta desde nuestras raíces y desde la relación con la naturaleza, la vida humana y los seres vivos.

La propuesta no está alejada de lo que en Guatemala conocemos como Nawales. El escritor Guatemalteco-Canadiense Tito Medina señala que “el Nawal constituye en sí mismo el punto principal de enlace entre el individuo y su propia conciencia, entre el individuo y su entorno, entre el individuo y su relación con el cosmos. El Nawal facilita la coherencia en la interpretación de los hechos de la vida cotidiana, la historicidad de nuestras comunidades, entendiendo quiénes son los actores que participan en la creación de los hechos. Interpretando los caracteres y las influencias de los personajes de la comunidad es posible codificar las tenencias de desarrollo y retos que pueda tener una comunidad para realizar actividades concretas”<sup>1</sup>.

Imaginemos una educación en donde los idiomas originarios se hablen, tal vez, en el recreo de las largas jornadas de estudio y que se conviertan en el espacio más deseado porque lo demás es ajeno a nuestros intereses culturales. No va ni cerca del concepto de desarrollo de los nawales. Se ha dicho que la juventud y la niñez han perdido la capacidad de comunicarse con la vida, con el sol, con la energía, con los elementos de la naturaleza porque ya no quieren escuchar a nuestras abuelas y abuelos y eso es preocupante pero aún rescatable.

El Estado de cada país diseña currículos e incluyen vagamente elementos culturales indígenas que se convierten solo en elementos ornamentales. No es que el Estado no pueda dar a su pueblo una educación pública, de calidad y con pertinencia, sino que no conviene a los grupos de poderes económicos que son quienes controlan la calidad de vida de toda una nación. Hay modelos de educación en algunas naciones indígenas que dan muestra de una política educativa con pertinencia, pero que lamentablemente son eliminados o coartados en su desarrollo como lo han indicado en esta tercera conferencia continental de educadores indígenas.

No más seres humanos con cúmulo de información educativa o formación de capacidades para el mundo globalizado. Luchamos para una educación que apuntale hacia el equilibrio, la armonía y el consenso entre el ser humano y el cosmos.

Recordemos que cuando las acciones de la globalización pinchan la razón y el corazón de los pueblos originarios, entonces surgen procesos de fortalecimiento y de organización como el acontecido en Canadá durante el 2012 con el movimiento “IDLE NO MORE,” movimiento que alza la voz de las variadas comunidades indígenas para exigir respeto para los pueblos originarios y cumplimiento de los tratados firmados entre el estado y las naciones indígenas.

1. Coordinador Continental de Educadores Indígenas. Red SEPA.

2. Medina, Tito. El Libro de la Cuenta de los Nawales. CEDIM 2008.

# Consejo Nacional de Educación Maya CNEM

## Experiencias en Educación Maya

Catarina García Domingo<sup>1</sup>



El Consejo Nacional de Educación Maya-CNEM es una organización conformada por 15 organizaciones que participan activamente en el desarrollo de la Educación Maya desde 1993. Está avalada y designada como rectora de la Educación Maya por el primer Congreso Nacional de Educación Maya, realizado en 1994 en Quetzaltenango. Asimismo, el Ministerio de Educación, con fecha 9 de mayo de 1997, emitió una Resolución Ministerial No. 017-97, reconociendo al Consejo Nacional de Educación Maya como asesor del proceso de la Educación Maya en el Sistema Educativo Nacional.

El antecedente del CNEM fue la Comisión de Coordinación Inter-institucional de Educación Maya-CCIDEM, que participó en la Asamblea Nacional Magisterial -ANM- en las discusiones del proyecto del Reglamento de la Ley de Educación Nacional. Uno de los resultados de las discusiones sobre el reglamento citado, fue la inclusión de representantes del Pueblo Maya en el Consejo Nacional de Educación. De esta forma, el -CCIDEM- se constituyó en el canal de comunicación entre las demandas educativas del Pueblo Maya y el Estado Guatemalteco.

Al hacerse evidente la necesidad de una institución que participara específica y activamente en las discusiones acerca de las políticas educativas relacionadas con el Pueblo Maya, el -CCIDEM-, después de amplias deliberaciones acordó constituirse como Consejo de Educación Maya de Guatemala-CEM-G, el que se formalizó mediante Acta Constitutiva, el 30 de noviembre de 1993.

El CEM-G decidió modificar su nombre por el de Consejo Nacional de Educación Maya- CNEM después del 1er Congreso de Educación Maya, 1994, introduciendo algunos ajustes en su estructura. El nuevo concepto de CNEM se oficializó en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indí-

genas (1995) y se legalizó el 11 de Diciembre del año 2000, como asociación civil de carácter federativo denominada: ASOCIACION CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN MAYA.

Entre sus objetivos está el fortalecer la práctica de la Cosmovisión Maya, y la capacidad técnica y política de sus organizaciones miembros; sistematizar y actualizar periódicamente el modelo de educación maya, que permita la formación, vivencia y articulación del Pueblo Maya desde su cosmovisión; contribuir a los procesos de Reforma Educativa, aportando la visión maya, que permita un Sistema de Educación Nacional Multilingüe, Multicultural y Multiétnico; establecer coordinaciones y alianzas estratégicas con sectores de la sociedad civil, a fin de lograr la institucionalización de la educación maya en el Estado.

Conforme a estos objetivos, la Junta Cargadora<sup>2</sup>, en su calidad de representante del CNEM, promueve y aboga por las acciones y propuestas educativas de sus socios. Entre sus estrategias de cabildeo e incidencia, el CNEM ha construido alianzas con otras organizaciones y grupos sociales afines a la cultura y educación Maya. Entre ellas están la Alcaldía Indígena de Sololá, el Gran Consejo de Autoridades Ancestrales Maya, Garífuna y Xinka, grupos locales y el Sindicato del Magisterio Nacional-ANM, el cual, por primera vez en la historia de su lucha, incluye la Educación Bilingüe Intercultural como uno de los temas centrales en su ruta de trabajo. El CNEM, por su lado, ha realizado talleres, foros y reuniones con cada uno de sus aliados sobre temas de cultura, cosmovisión y educación Maya.

La discusión sobre el tema de la educación maya no ha sido fácil de abordar. Históricamente, la educación nacional tradicional ha sido monolingüe y monocultural. La introducción de la Educación Bilingüe Intercultural, en los años 80s,

1. Integrante de la Junta Cargadora, del Consejo Nacional de Educación Maya-CNEM

2. Junta Directiva.



Integrantes de Alcaldía Solola, Fuente: elpregonerotinamit.wordpress.com

se utilizó para resolver el problema del multilingüismo y no para responder a las necesidades socioculturales y lingüísticas del país. No fue hasta la firma del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, en 1995, que se empezó a discutir sobre las implicaciones de hacer educación bilingüe. Aunque no de manera suficiente, se ha avanzado en el tema de la EBI para responder a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas. En este contexto, el CNEM ha buscado la forma de abordar el tema de Educación Maya en el marco de la educación bilingüe intercultural; ya que todavía existe una gran desconfianza, por parte del Estado, en tratar el tema propiamente Maya.

Por casi 20 años el CNEM, a través de sus actividades de incidencia, ha abierto espacios de reflexión sobre la calidad educativa nacional; ha realizado cuatro Congresos Nacionales de Educación Maya, seminarios nacionales e internacionales, talleres y foros sobre Reforma Educativa y sus estrategias, talleres con líderes magisteriales y comunitarios. También, ha desarrollado y presentado propuestas ante el Ministerio de Educación sobre currículo, y modificación sobre la Ley Nacional de Educación, entre otros. A través de sus socios, mantiene presencia en distintos niveles de incidencia en el interior del país, desarrollando educación Maya y sensibilizando a una gran parte de la población indígena en materia de cultura y educación.

En materia de Educación Superior, el CNEM ha participado en la conformación de una Fundación para crear una Universidad Maya, también se ha logrado la creación de la Cátedra de Educación Bilingüe Intercultural en la EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Con la firma de los Acuerdos de Paz (1996) se dio cierta apertura a tratar temas relacionados con los derechos de los pueblos indígenas y, desde algunos años, se ha venido trabajando la reforma educativa nacional. Esto se refleja en la construcción de un Currículo Nacional Base que recoge algunos elementos de la cultura y cosmovisión de los pueblos indígenas. Es así como en los últimos dos años el CNEM trabajó fuertemente en el desarrollo del currículo Maya y en la transformación Inicial Docente. Ambos procesos liderados por el Ministerio de Educación. En el caso de la Transformación Inicial Docente, el CNEM creyó tener una oportunidad trascendental para desarrollar una educación pertinente del Pueblo Maya. Lamentablemente, la administración del actual gobierno ignoró dicha propuesta lanzando su propia Estrategia, en el cual no se reflejan ni los intereses ni las necesidades culturales, económicas y lingüísticas de los

pueblos indígenas, a pesar de ser la mayoría de la población guatemalteca.

En el 2011 se construyeron los currículos Maya, Garífuna y Xinka, conocidos oficialmente como Currículo Regional. Con esta información se tenía previsto construir el currículo local donde se desarrollaría la cultura y cosmovisión de las comunidades. También se caracterizaron 7,001 escuelas de Educación Bilingüe, en 12 de los 22 departamentos de Guatemala, para determinar necesidades específicas de cada escuela.

Como organizaciones indígenas confiamos que el nuevo gobierno aprovechara la información y el trabajo avanzado por el gobierno anterior. Por el contrario, en el 2012, el Ministerio de Educación no mostró voluntad de trabajar con las instituciones que por ley tienen que tomar decisiones conjuntas en materia de la educación nacional, como es el caso del Consejo Nacional de Educación<sup>2</sup>, ni mucho menos, con organizaciones del Pueblo Maya.

Es evidente que el actual gobierno tiene su propia agenda, en la cual no aparecen temas de interés de los pueblos indígenas. En el Congreso de la República se aprueba la Ley Tributaria en un día; pero la Ley de Desarrollo Rural Integral se debate por semanas y finalmente se queda estancada. En el presupuesto del Ministerio de Educación se aprueba fácilmente financiamiento para el aprendizaje del Idioma Inglés; pero se reduce el presupuesto para Educación Bilingüe Intercultural.

Finalmente, el CNEM tendrá que unir esfuerzos con sus aliados y seguir luchando por una educación pertinente y equitativa; ya que nuestro objetivo principal es que nuestra cultura, idioma y cosmovisión se desarrollen como parte integral en la formación de nuestros niños y niñas mayas.





# Unificación de criterios de escritura en la lengua Qom<sup>1</sup>

Gabina Ocampo<sup>2</sup>

*Nataġala'api, paġaguenataġanaġaicpi qataq enauac na ialectaua'a ne'ena hlta'araic naponaġac gami' siquita'ape. Ie'enaġat Gabina Ocampo, haiem qomlashe, hima'ye Barrio Nam Qom, sachegaqa'ague ra Formosa- Argentina.*<sup>3</sup>

## Educación Intercultural Bilingüe

El motivo para unificar pautas de escritura en la lengua qom, transmitida de una generación a otra a través de la oralidad, consiste en la posibilidad de construir una herramienta que ayude a las futuras generaciones a resguardar la práctica de la misma ante un mundo cambiante y a la vez conflictivo; además de mejorar la tarea áulica del M.E.M.A (Maestro Especial de la Modalidad Aborigen) o docente originario egresado de un Instituto Superior de Formación Docente para abordar la producción de materiales didácticos en la lengua qom, como así a las personas qom o no con ánimo de aprender a leer y a escribir en la lengua.

En Argentina, el marco legal que reconoce los derechos de los pueblos originarios, empezó a construirse a partir del retorno a la democracia en 1983 y siguió un proceso particular que ha sido llamado por Althabe, Braustein y González como "Génesis inversa" por haberse sancionado leyes. [A qué se refiere "por haberse sancionado leyes"]

La Provincia de Formosa, es una de las pioneras o primera en reconocernos como pueblos originarios porque desde la legislatura de la provincia se sanciona por Decreto N° 2187 en la fecha 3 de agosto de 1984 la Ley Integral del Aborigen N° 426 que resultó modelo fundamental para la sanción de la Ley Nacional N° 23.302 [de qué año?], y para otras leyes provinciales que se van promulgando en los años posteriores, a saber:

Ley N° 6373 de Salta 1986,

Ley N° 3258 de Chaco- 1987

Leyes N° 2435 y N° 2727 de Misiones (1.987 y 1.989) respectivamente,

Ley N° 2287 de Rio Negro- 1987,

Leyes que han sido modificada varias veces N° 3657,

3623 y 3667 de Chubut (1.991),

Ley N° 11.078 de Santa Fe (1.993) hasta llegar a Reforma Constitucional de 1994 en la que se deroga el Artículo 65 de la Constitución Nacional del año 1853 que otorgaba al congreso, las facultades de mantener a los indios en reservas y convertirlos a la religión católica. Este se reemplaza por el artículo 75, inciso 17. El texto es extenso pero compartiré las líneas que tienen que ver con el tema que abordamos y expresa: lo siguiente: Corresponde al congreso:

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.

Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural;

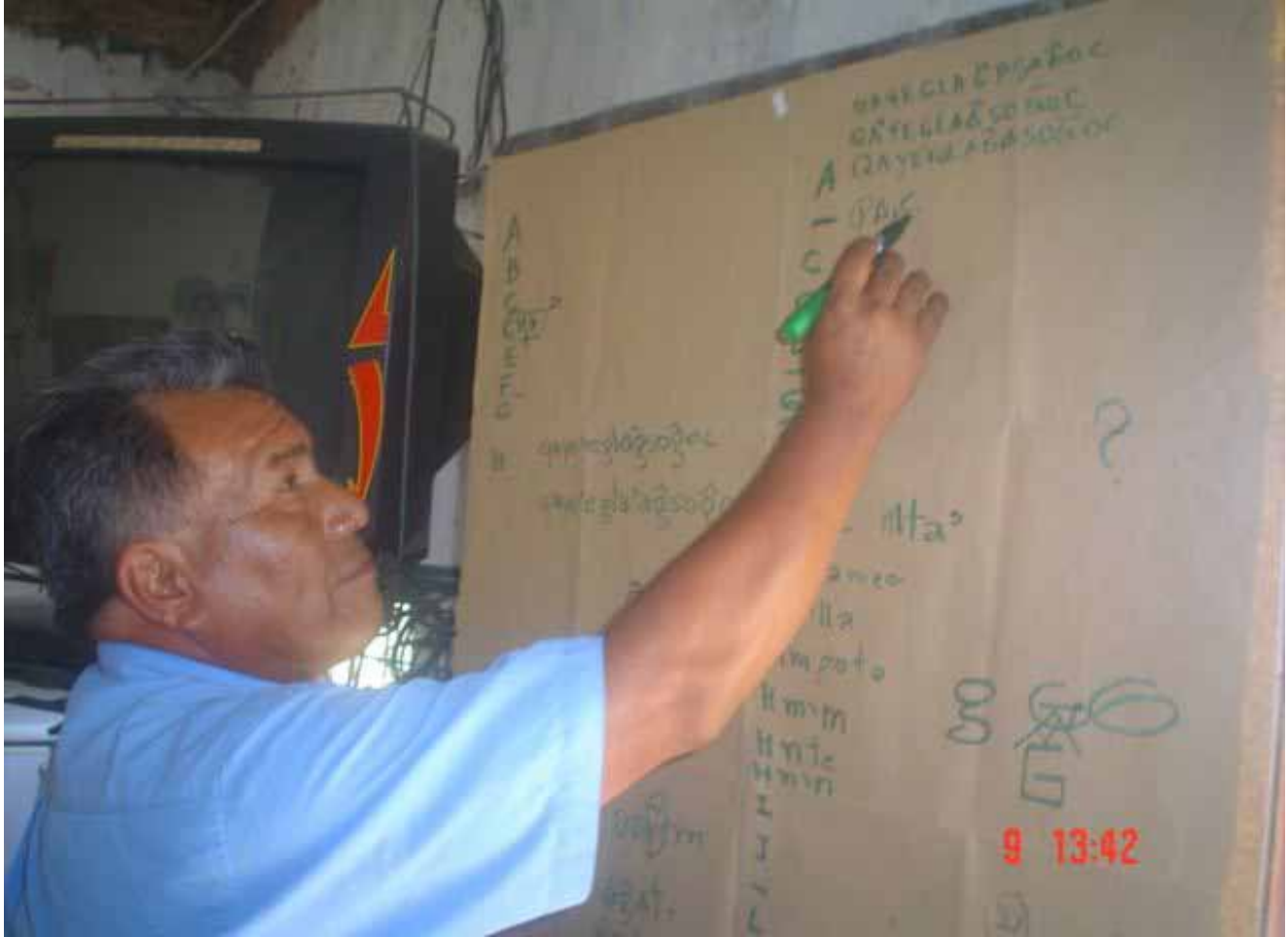
Nuestra provincia viene impulsando procesos de innovación legislativa, incluyendo reformas constitucionales, trascendentes en orden al reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios, contando con una importante participación de los mismos en las propuestas inclusivas. De esa manera se crearon cuatro centros educativos de nivel medio con orientación docente una en el barrio Nam Qom de la Ciudad de Formosa, dos en las localidades de El Potrillo y El Chorro, en el Departamento de Ramón Lista, y una cuarta en la ciudad de Ing. Juárez, Departamento Matacos. A partir de la sanción de la ley provincial N° 718 del año 1987, se inició la formación de los Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA) en los Centros de Nivel Medio para Comunidades Autóctonas. La ADF (Asociación del Docente Formoseño) entidad de base de CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina) reglamentó en el estatuto docente la figura del MEMA dentro del escalafón docente como maestro especial. Posee obligaciones y derechos dentro de la escuela pública incorporando a la vez el reconocimiento a la lengua y cultura en sus tareas áulicas. [Quién posee obligaciones y derechos...?]

Con la implementación de la Ley Federal de Educación N° 24.195, ley sancionada en los años 90 en pleno auge del neoliberalismo en la Argentina, la carrera MEMA caducó drásticamente. En esta ley, se ha definido en el Capítulo II del área Lengua y en subtítulo las lenguas vernáculas aborígenes se señala que, "las lenguas wichi, pilagas y tobas deberán enseñarse y aprenderse con formalidad y sistematización creciente en las escuelas bilingües a través de estrategias específicas que no incluyen necesariamente la enseñanza de su escritura". Sin embargo, esta tendencia de excluir el avance de las lenguas wichi, pilagá y qom, ha sido reformulada en la provincia teniendo en cuenta principios de la constitución provincial, el régimen educativo provincial y la ley integral del aborigen, lo cual lleva a sancionar en la provincia de Formosa, la Ley General de Educación N°

1. Ponencia presentada en el III Encuentro Continental de Educadores Indígenas, Tikal, Petén Guatemala, 9-11 de noviembre de 2012.

2. Gabina Ocampo pertenece a la Agrupación del Docente Formoseño, entidad de base de la CTERA- articulación con la Organización "Educadores Originarios". E-mail: sandra.tonaguailegoye@gmail.com

3. Saludo presentado a los asistentes al Encuentro. Les saludo en la Lengua Qom: Autoridades presentes, profesores, organizadores y público en general les saludo fraternalmente. Mi nombre es Gabina Ocampo, pertenezco al Pueblo Qom, vivo en la comunidad denominada Barrio Nam Qom de la Provincia de Formosa ubicada en el nordeste de la República Argentina, en la denominada región chaqueña. Limita al norte y al este con la República del Paraguay; al sur con la provincia del Chaco, y al oeste con la provincia de Salta.



1470, el 25 de abril de 2005. Es importante destacar que en el proceso de dicha ley, la comunidad formoseña en general ha participado del anteproyecto. Como pueblos originarios celebramos la implementación porque en su Art. 46 tiene en cuenta lo preceptuado por la constitución provincial, la Ley Integral del Aborigen y la Constitución Nacional que ha fijado políticas educativas para la Educación Intercultural y Bilingüe reafirmando la identidad multiétnica y pluricultural, garantizando el derecho a una educación intercultural y bilingüe fortaleciendo la práctica del enfoque bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas a nivel oral y escrito en las lenguas indígenas y la lengua castellana. También ha trazado líneas de formación y capacitación docente pública y gratuita y con programas específicos para la educación intercultural y bilingüe destinados a docentes indígenas y no indígenas permitiendo el acceso al conocimiento y prácticas tecnológicas, científicas y artísticas que favorezcan la producción artesanal y agropecuaria que facilitará la inserción laboral con el cuidado del medio ambiente.

A nivel nacional, se empezó a pensar en una nueva ley de educación. La necesidad surgió en la década del '90 con la lucha por la derogación de la ley Federal de Educación. En el año 1997, la CTERA inicia un plan de lucha que consistió en la instalación de una carpa frente al congreso de la nación donde docentes y militantes sociales realizaron un ayuno para reclamar por sus derechos y para exigir la derogación de la Ley Federal de Educación. Esta medida de fuerza, conocida como "la carpa blanca", se mantuvo durante 1003 días, hasta que se logró una ley de financiamiento educativo. Este

hito, a su vez, da inicio al proceso de derogación de la Ley Federal de Educación y abona el terreno para la sanción de una nueva ley nacional de educación.

En este proceso, la ADF entidad de base CTERA, ha incidido para que haya presencia de pueblos originarios en la convocatoria al debate de la nueva ley de educación, que finalmente es promulgada el 27 de diciembre de 2006. Esta nueva ley propone formar ciudadanos críticos, sujetos de derecho, que no piensen solamente en la superación individual sino en la transformación social. Se incorpora la Educación Intercultural Bilingüe en su capítulo XI del artículo 52 al art. 54 teniendo en cuenta el artículo 75 de la constitución nacional nombrado más arriba a los fines de fortalecer las pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica creando a su vez mecanismos para que los pueblos originarios participen en la definición y evaluación de estrategias para la EIB [Aclarar sigla].

El presente trabajo de unificación de criterios de escritura en la lengua qom también ha sido posible gracias a la incidencia de ADF porque el año 2004, el gremio fue convocado para participar del curso de Educación Intercultural con extensión universitaria, convenio de la Universidad de Luján con la CTERA, y designa a MEMA para participar de dicho curso realizado en la sede CTERA Provincia de Buenos Aires.

Con la participación de los MEMA y docentes originarios, la tarea de la implementación de la lengua materna en la escuela pública ha sido afianzada con el acompañamiento y asesoramiento técnico de las Profesoras que dictaron el curso, de ese modo, como miembros y hablantes de la lengua

qom, hicimos la recreación del curso y nos animamos a realizar talleres de lengua qom en la organización denominada "Educadores Originarios del pueblo qom de la comunidad Barrio Nam Qom Formosa.

La decisión que ha sido tomada desde los hablantes de la lengua qom fue la de usar las letras del alfabeto, es decir, tomamos como préstamo las letras del alfabeto que se usa para la lengua castellana porque está a nuestro alcance, hubiera sido posible crear símbolos que representen fonemas que están en nuestra lengua pero será de largo alcance, por consiguiente hemos decidido acomodar la escritura, la que deseamos implementar mediante la existente, en este caso, de la lengua castellana, pero como toda lengua tiene su particularidad, fue inevitable incorporar otros signos que representen a los sonidos que están en nuestra lengua como son los sonidos guturales, aspirados y glóticos.

No pretendemos la realización de una gramática Qom, simplemente iniciamos como primera tarea la búsqueda de afianzar la lengua, revitalizarla y perfeccionarla mediante la unificación de criterios para la escritura en la Lengua Qom.

La afianzamos porque está en la memoria colectiva y sigue vigente. La revitalizamos porque podemos rescatar palabras ancestrales que las generaciones nuevas tienen derecho a saber y a conocer. La perfeccionamos porque buscamos el modo de registrar la oralidad de la lengua materna mediante la escritura.

### **Conclusión**

La propuesta final de esta experiencia es la edición de cinco mil libros para ser distribuidas en las escuelas de la modalidad aborigen existente en la provincia de Formosa y para aquellas instituciones que requieran el uso del libro. Existe un avance que es el proceso del diseño del libro a través del ENOTPO (Encuentro Nacional de Organizaciones Territoriales) que es un espacio de encuentro y articulación política de organizaciones territoriales de más de treinta Pueblos Ori-

ginarios en Argentina. En este espacio se reivindica y se visibiliza la diversidad de culturas presentes en los territorios.

Actualmente el desafío que tenemos como miembros de los pueblos originarios Wichi, Qom y Pilagá de la Provincia de Formosa, es la propuesta ante el Ministerio de Cultura y Educación la consulta libre previa e informada de los contenidos a abordar en un futuro diseño curricular de EIB con la participación de los MEMA, docentes originarios y miembros sabios de las comunidades para retomar la cosmovisión de nuestros pueblos que tuvieron la grandeza de implementar una educación que forma personas con una verdadera identidad, conscientes de la diversidad territorial, social y cultural desarrollando una conciencia integradora y equilibrada entre el ser humano y la naturaleza como así la conformación de un consejo de educadores indígenas u originarios elegidos por los propios miembros de las comunidades compuesto por MEMA, docentes originarios y miembros de la comunidad wichi, qom y pilagá con la función de acompañar y supervisar los proyectos de los docentes originarios en las instituciones escolares de los niveles inicial, primario, secundario, terciario y universitario.

Esta propuesta ha surgido en el IV Congreso de Educadores Originarios organizado por la comisión de la organización Educadores Originarios (2008).

A los presentes al III Encuentro Continental de Educadores Indígenas y a los que alguna vez leerán esta ponencia dejo el siguiente mensaje:

Este trabajo es un homenaje a los pueblos originarios que han logrado visibilizarse luego de sufrir el genocidio lingüístico y cultural por personas de poder económico. Los que estamos presentes sostenemos la reivindicación de nuestra cultura milenaria para abrir un espacio de reflexiones, de compartir estrategias que articulen procesos y producciones en la búsqueda de un mundo mejor en Latinoamérica o en todo el ABYA YALA.



# Los nidos de lengua, estrategia de revitalización de las lenguas originarias en Oaxaca, México, esbozo de una experiencia

## Del Movimiento Pedagógico a los Nidos de lengua

Julián Jiménez Ramírez<sup>1</sup>

Oaxaca es uno de los estados de México con mayor diversidad cultural y lingüística. Debido a las características geográficas tan diferente dentro de su territorio, se presentan distintos elementos para comprender, interpretar y explicar la naturaleza, el mundo y la misma vida, con ello cada cultura que la habita ha creado diferentes formas de nombrar el mundo. Estas riquezas que las culturas de los pueblos originarios guardan en su quehacer cotidiano las manifiestan mediante su sistema organizativo, productivo y educativo propio, basado en sus necesidades reales, inmediatas e históricas.

Ante un proceso de reflexión sobre la función de la escuela en los pueblos originarios, se inicia en el año 1995 el proyecto educativo “Movimiento Pedagógico”, impulsado por la Jefatura de Zonas de Supervisión 21, mejor conocida como Plan Piloto y la CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca), con el propósito de construir una educación en la que se tome en cuenta a los beneficiarios directos a partir de sus conocimientos contextuales y de sus perspectivas, con lo que se plantean diversas actividades para generar espacios y oportunidades de análisis y reflexión entre los docentes, con los padres de familia y las comunidades.

El movimiento se ha construido en diferentes etapas, enfrentándose a tareas que inician en la auto reflexión y autoevaluación de los propios docentes, mediante el reconocimiento de las fortalezas, y de las carencias, que lleva a desarrollar diferentes tareas que ofrecen otras perspectivas de trabajo del docente, ya no solo con los alumnos sino con la participación de los padres de familia, las autoridades y las personas de la comunidad.

El trabajo del Movimiento Pedagógico, ha generado diversos cambios en las formas de concebir y valorar lo propio,

entre los docentes, niños y personas de los pueblos originarios, quienes por muchos siglos han portado de manera privada su cultura, es decir, se sabe que existe una cultura propia del pueblo, pero poco se participa en ella o se practica, muchos conocen y manejan la lengua originaria pero no la utilizan, debido a que se les ha prohibido o han sido discriminados incluso por la propia escuela.

Entre algunas acciones que se han realizado para el rescate, fortalecimiento y difusión de la cultura y las lenguas originarias se encuentra la estrategia del nido de lenguas, tomado la experiencia del pueblo Maori de Nueva Zelanda:

“El nido de lengua es un esfuerzo educativo de inmersión total en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua materna. Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan (adultos y ancianos) para que crezcan como nativo hablantes de su lengua de herencia”<sup>2</sup>

A partir de conocer esta estrategia, de hacer un análisis de la situación lingüística y cultural que enfrentan los diferentes pueblos originarios del estado de Oaxaca, y con la participación del Plan Piloto-CMPIO en el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural (CNEII), y de participar en una segunda reunión de dicho Congreso, se crean los nidos de lengua en Oaxaca:

“En la segunda reunión general del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, realizada en la ciudad de Oaxaca del 25 al 27 de octubre del 2007, se tomó el acuerdo de crear los primeros nidos de lengua en México para revitalizar las lenguas y culturas originarias en aquellos pueblos y comunidades donde se han sustituido o están en riesgo de perderse”<sup>3</sup>

COMUNIDAD	LENGUA ORIGINARIA
Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán	Mixteca
El Oro, Nuxaa, Nochixtlán	Mixteca
Yolotepec de la Paz, Yosondúa, Tlaxiaco	Mixteca
Coápam de Guerrero, Concepción Pápalo, Cuicatlán	Cuicateca
Tlalixtac Viejo, Santa María Tlalixtac, Cuicatlán	Cuicateca y Mixteca
Plan del Carril, Huautla, Teotitlán de Flores Magón	Mazateca
Santa Catarina Lachatao, Ixtlán	Zapoteca
San Juan Evangelista Analco, Ixtlán	Zapoteca
San Andrés Yatuni, Santiago Xiacuí, Ixtlán	Zapoteca
Santiago Camotlán, Villa Alta	Zapoteca

1. Plan Piloto-CMPIO.

2. Meyer, Lois M. y Fernando Soberanes Bojórquez. El Nido de Lengua.

Orientación Para Sus Guías.CMPIO-CNEII-CSEII, OAXACA, México. 2009, pág. 9.

3. Op. Cit., pág. 15.





Este acuerdo resultó un gran apoyo para fortalecer las actividades enfocadas al desarrollo de una educación desde y con las comunidades, pero también creó un compromiso muy fuerte y muchos retos, que se enfrentan la necesidad de hacer la labor con las comunidades donde se puedan establecer los nidos de lengua, "...a partir de febrero de 2008 se creó, previo acuerdo de la asamblea comunitaria, el primer nido de lengua de México en la comunidad mixteca de Guadalupe Llano de Avispa, Tilantongo, Nochixtlán"

Es importante decir que se planteaba la instalación de cinco nidos de lengua, pero, por el impacto que causa la noticia de esta estrategia de recuperación y revaloración de lenguas en procesos de desplazamiento, se crean otros cinco más a petición de las comunidades y los docentes, estableciendo en total 10 nidos de lengua en diferentes regiones de Oaxaca como se ve en el siguiente cuadro:

Como se observa, los nidos de lengua que se establecieron al principio abarcaron sólo cuatro de las 16 lenguas existentes en el estado de Oaxaca, aún así, es un avance, porque en estas comunidades se crea un nivel de conciencia acerca de la importancia que la lengua siga viva y se establecen compromisos de los integrantes de las comunidades, aunque no siempre de la totalidad de la población, siendo las personas de avanzada edad las que muestran un mayor interés.

Para desarrollar la estrategia fue necesario saber que aunque existen experiencias exitosas, cuando éstas se aplican en otros espacios resulta ser todo un reto porque se trata de contextos distintos, personas diferentes que viven la experiencia. Por ello fue necesario realizar un proceso de capacitación para orientar las actividades, por lo que resultó de gran importancia la participación de los involucrados, los niños, los padres, los docentes, los y las "guías", las autoridades, así como personas investigadoras del tema, siendo el centro de análisis la experiencia que se fue desarrollando en cada uno de los nidos de lengua, es decir, a partir de los resultados, las dificultades, las necesidades y los retos, los materiales, las preguntas, de las actitudes de los niños, se orientaban los talleres:

"Para fortalecer este trabajo, en un año se han realizado seis talleres en Oaxaca –de marzo de 2008 a marzo de 2009–, con el apoyo del CNEII, la Universidad de Nuevo México y el programa CIESAS-Unicef. A estos talleres han asistido los guías, madres y padres de familia, maestros y autoridades de las poblaciones donde están los nidos..."<sup>1</sup>

De las comunidades en las que se instalaron los nidos de lengua, podemos compartir algunos datos de su estable-

cimiento, funcionamiento y actividades que se desarrollan.

### **¿Quiénes dan vida al nido de la lengua de Yolotepec de la Paz?**

#### ***Datos de una experiencia***

La comunidad de Yolotepec de la Paz, se ubica en la región de la mixteca alta oaxaqueña, pertenece al Municipio de Santiago Yosondúa, Oaxaca. Es pequeña, la mayor parte de sus habitantes jóvenes emigra hacia diferentes puntos de la república mexicana en busca de trabajo y de otras formas de vida, muchos de ellos se quedan a vivir en esos lugares y sólo regresan cuando es la fiesta del pueblo. Muy pocos regresan a vivir en su comunidad después de la experiencia de migración.

Las instituciones que cobran gran importancia en esta comunidad son las escuelas. En ella funciona un centro de educación preescolar que pertenece al subsistema de educación indígena y una escuela primaria del subsistema general. En estos dos centros educativos trabajan profesoras y profesores originarios de comunidades diferentes pero de la misma región mixteca, algunos hablan la lengua mixteca, otros no la entienden y en el mejor de los casos dicen solo entender palabras sueltas pero no las pueden hablar.

Los niños y los jóvenes de la comunidad ya no tienen como primera lengua el mixteco, aún las personas mayores de 40 años dicen no saber la lengua mixteca, pero se identifica que sí la entienden a pesar de no la hablarla o no querer hablarla. Solo algunos mayores de 60 años conocen la lengua mixteca, pero por falta de práctica se estaba olvidando, porque la escuela se los prohibió hace más de 40 años.

A partir del impulso del movimiento pedagógico que promueve el Plan piloto-CMPIO y debido a las características del centro de educación preescolar indígena, se planteó en la comunidad la creación de un nido de lengua. Primero con las autoridades, para recuperar, fortalecer y difundir el mixteco, esta idea fue llevada a una asamblea general de la comunidad, en ella, los asistentes acordaron la creación del nido de lengua, por lo que se hizo necesario hacer una explicación de lo qué es un nido de lengua y cómo funciona, en seguida se da a conocer la modalidad con la que se ha implementado en Oaxaca, donde los nidos son coordinados por los docentes de educación inicial, preescolar y primaria, en el que asisten niños de esos niveles educativos, acompañado del trabajo de tequio de las personas mayores que aún ha-

1. Ibidem-Meyer, Lois M. Pág. 15.



blan la lengua originaria quienes fungen como guías, las actividades en el nido se desarrollan sólo en lengua originaria sin que haya traducción inmediata y en forma oral, algunas veces en horario de clase y otras fuera de él, se adaptan según las condiciones de la comunidad. Es importante resaltar que las personas electas como guías son aquellas que saben hablar la lengua, y además conocen el ciclo de actividades y conocimientos comunitarios.

Inicialmente el nido empezó a funcionar con tres guías, la Sra. Agripina, los señores Francisco, Asunción y la Profesora Adela Isabel López Pacheco, quienes se turnaban y coordinaban para desarrollar las actividades con todos los niños del centro de educación preescolar, los alumnos de la escuela primaria y algunos jóvenes que asisten a la telesecundaria, aunque con el paso del tiempo se fueron retirando algunos niños del nivel primaria y de secundaria.

Para el funcionamiento del nido se planteó trabajar un día a la semana con el grupo de niños de preescolar, primaria y secundaria, en un horario extra clase. En el caso de los niños de preescolar los guías trabajaban con ellos en el horario de clase y en la propia escuela, por lo que el trabajo forma parte de las actividades académicas, no se ve como un trabajo ajeno a las de la escuela.

### Los ambientes y el aprendizaje de las lenguas

Para el trabajo de aprendizaje de la lengua, se hace la planeación de las actividades a desarrollar entre la docente y los guías, donde es de vital importancia el conocimiento del ciclo de actividades de la comunidad, de ahí surgen las acciones a trabajar, se retoman las más cotidianas y cercanas a la experiencia de los niños, como la preparación de los alimentos, las formas de saludo, las actividades agrícolas, entre otros. Las actividades con los niños se desarrollan sólo en la lengua originaria que es la de enseñanza. En las indicaciones, diálogos y demostraciones que realizan los guías con el grupo de niños utilizan únicamente la lengua mixteca, acompañada de movimientos corporales, la participación directa y el manipuleo, lo que permite que el alumno al relacionar e interpretar la indicación verbal del guía con las mímicas y gestos, tenga más posibilidades de apropiarse del mensaje y por consiguiente escuchar con más atención la lengua mixteca. En el nido de lengua sólo se habla la lengua que se quiere recuperar, no hay traducción al español.

### Algunas actividades que se están rescatando y revalorando

Con el funcionamiento del nido de lengua en esta comunidad, los propios pobladores empiezan a mirar con otra visión la importancia que tiene la lengua mixteca en la relación con la naturaleza y las interrelaciones comunitarias, al desarrollar las actividades familiares y comunitarias. También se dan cuenta que han dejado de hacer algunas actividades productivas, que son importantes pues ayudan a conocer y generan la valoración y respeto de los lugares sagrados de producción, en este caso, es ahí donde se ha encontrado que brotan las palabras en la lengua originaria.

Otra caso es el de las transformaciones de actividades comunitarias, como el caso del Tavinxí, una forma de mate-



Niños en edad preescolar observan el proceso de elaboración del chileatole.

rializar la presencia de las almas en la fiesta del día de muertos; o la calenda, un elemento importante en la fiesta de la comunidad que ha tenido cambios muy significativos, por ejemplo: las madrinas que participan en los últimos años se visten con ropa de mezclilla para bailar. Con la participación y trabajo de investigación de los niños en los nidos de lengua se ha promovido retomar estas maneras de participación e interrelación que también ha servido para la reflexión de su importancia en la comunidad. Recuperar éstas y otras actividades, es de gran importancia ya que son también un medio con el que nace o se adapta la lengua y el lenguaje.

### Algunas maneras de motivar el aprendizaje

Con la seguridad de que una lengua solo se aprende escuchándola y haciendo uso de ella en contextos y ambientes en los que haya participación directa de quien la aprende, durante las actividades los guías usan sólo la lengua mixteca al nombrar los objetos de referencia, al explicar los procesos de la actividad, al dar indicaciones o pedir explicaciones de los asistentes, para ello es importante tomar en cuenta que los guías no usan sólo palabras sueltas sino frases completas al realizar el dialogo en las actividades y dirigirse a los niños.

El juego es una de las actividades que con frecuencia retoman los guías en las actividades con los niños, algunas veces lo hacen dentro del espacio del nido, en los salones o en el patio de la escuela.

Los relatos no están ausentes en los trabajos que realizan los guías en el nido de lengua, estos cobran gran importancia porque mediante ellos se conocen las historias, anécdotas y sobre todo reflejan el pensamiento de la comunidad; resultan ser muy atractivos cuando son acompañados de movimientos corporales, aún más cuando se relatan en los lugares de acontecimiento o en los tiempos relacionados a ellos.

Recorrido en la comunidad con los guías. Ésta es una muy útil actividad porque permite que los niños conozcan o reconozcan a su comunidad, mediante la visita a los diferentes espacios naturales o instituciones que en ella hay (cerros, pozos, edificios, etc.) por la importancia de los acontecimientos que en ellos se dieron, los beneficios que trae para la comunidad, por la actividad que en ellos se realizan, por los nombres de esos lugares, por las familias que en ella

viven, las plantas que ahí se producen, u otra importancia que estos espacios tienen para la comunidad.

La participación de los niños en las actividades. Los niños participan directamente con sus padres en algunas acciones comunitarias, por ejemplo en las fiestas, en los tequios, en las asambleas comunitarias o de otras instituciones, en la escuela se reproducen algunas actividades familiares y comunitarias en donde se involucra a los niños, como el preparar la comida, las tortillas, el cultivo de la milpa entre otras.

Participación en algunas actividades escolares. Para invitar a los padres a dejar de esconder o negar la lengua mixteca, los guías participan en algunos eventos con los niños en los que usan únicamente la lengua mixteca, como en los homenajes a la bandera o en la clausura de las actividades escolares, en este ejemplo los guías y niños han participado en la clausura del ciclo escolar, utilizando la lengua mixteca.

### Algunos avances:

La adquisición de una nueva lengua requiere del desarrollo de diferentes habilidades, como el de escuchar, hablar, relacionar, y tomar conciencia del valor de esa lengua, entre otros; así como la ejercitación de los músculos bucales y de la lengua. Además implica todo un proceso que va desde el establecer la diferencia de sonidos que existen entre las lenguas que ya conocen y hablan y la nueva que están aprendiendo, hasta el familiarizarse con ellos para poder reproducirlos mediante la pronunciación, y llegar a la parte más complicada de poder comprender la lógica de organización de las palabras en un diálogo.

En esta experiencia, lo que se observa con mayor claridad del aprendizaje de la segunda lengua son los siguientes avances: los niños toman conciencia de que hay una lengua originaria que sus abuelos hablan pero que en la actualidad muy poco la usan y que cumple una función comunicativa entre ellos, que con ella nombran al mundo natural y social, que es diferente al español (lengua materna de los niños) pero que tiene el mismo valor y la importancia.

La mayoría de los niños comprenden y realizan las actividades que los guías les indican en la lengua mixteca, ello nos indica que el nivel oral va creciendo, considerando que estas indicaciones están acompañadas de movimientos corporales y señas, también se refleja en que los niños más avanzados pronuncian y usan palabras sueltas en los contextos y situaciones adecuadas.

A nivel comunidad, poco a poco se ha despertado el interés entre la población del rescate y valoración de la lengua mixteca, muchos reconocen que no pueden hablarla pero que si la entienden y les gustaría hablarla, otros más lo que pueden hablar de la lengua mixteca lo usan para hacer bromas y tratan de perfeccionar la pronunciación.

### Retos y tareas:

A pesar de los avances tan importantes que se han logrado en este nido de lengua que tiene su propia particularidad en relación a los otros nidos, también se tienen algunos retos que se plantea desarrollar para tener mejores resultados, ta-

les como:

Difundir la información y los materiales que se han construido sobre el rescate de la lengua originaria.

Rescatar conocimientos comunitarios como la elaboración del yugo, el mezcal, el queso, y otros productos que actualmente ya no elabora la comunidad y continuar fortaleciendo todas las actividades que aún siguen vivas en ella.

Promover y buscar estrategias que ayuden a que los padres hablen la lengua mixteca en casa y en los diferentes trabajos con los niños.

Implementar estrategias que permitan que la lengua se hable en la comunidad, en todos los espacios y actividades, para que los niños adquieran con más rapidez la lengua mixteca.

### Algunas preocupaciones

Los avances en los diferentes nidos de lengua son muy importantes, aunque es de reconocer que en cada uno de ellos hay diferentes niveles de desarrollo de la lengua y cultura, debido a diferentes factores que durante años fortalecieron el abandono de las lenguas originarias. El nido de lengua de las comunidades de Yolotepec, Yosondúa, Tlaxiaco, Oaxaca, no escapan de esta situación de avances, de tareas a corto, mediano y largo plazo. También encontramos ciertas preocupaciones que nos generan todo un reto, sobre las que hay que trabajar, algunas son a nivel de la comunidad, de los niños y de los docentes de las escuelas, tales como: en las generaciones que sí entienden la lengua pero que dicen no poder hablarla y que finalmente no la usan, continúa la negación de la lengua y cultura, lo mismo ocurre con los profesores que laboran en la comunidad. De igual forma es una preocupación que en las escuelas que funcionan en la comunidad, todas sus actividades escolares se realizan sólo en español, lo mismo acontece con el uso de la lengua en otros espacios e instituciones, donde la lengua de uso oficial es el español, lo que implica una aceleración en el desplazamiento y debilitamiento de la lengua mixteca.

Un punto muy interesante también es el de la permanencia del docente en el nido de lengua. Es decir, evitar que se cambie de escuela, aunque eso parece ser muy complicado porque como docentes reclaman sus derechos, en el que no se queda en segundo término el de los niños y comunidades, porque aunque hay guías de la lengua mixteca que la misma comunidad elige, aún no han podido quedarse y trabajar de manera independiente, lo que implica entonces el acompañamiento del o la docente. Aunque es importante reconocer que con la presencia del docente las actividades del nido llevan una tendencia escolarizada, lo que rompe con



Sra. Agripina, Srs. Asunción y Francisco, Guías del nido de lengua.  
Fotos tomadas por Julián Jiménez Ramírez

# Propuesta Educativa Comunitaria de y para los Indígenas de Michoacán basada en valores<sup>1</sup>

Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación Sección XVIII-Michoacán -México



## Antecedentes:

La imposición de las REFORMAS ESTRUCTURALES por parte del gobierno federal son los mecanismos legales para lograr los fines dictados por organismos internacionales ajenos a la idiosincrasia del pueblo mexicano con el respaldo de empresarios y la mayoría de los medios de comunicación al servicio de estos.

En este sentido el derecho a la Educación como lo establece el Artículo Tercero de la Constitución Política de 1917 de nuestro país México, en la actualidad se encuentra en extinción tanto en su aplicación como en el ámbito del pleno ejercicio de tales garantías por la imposición de la Reforma Educativa a nivel nacional. El derecho a la educación de ser un servicio prestado para la población en general ahora está en proceso de privatización con las 10 líneas de acción planteadas en la denominada Alianza por la Calidad Educativa [ACE](#).

Uno de los sectores más golpeados por estas políticas neoliberales es el de la Educación Indígena que forman parte del Sistema Educativo Nacional destinado a la atención de los pueblos originarios del país cuyos resultados hasta el momento son negativos porque solo ha logrado la castellanización y la pérdida de la identidad masiva de éstos, lo que demuestra que no resuelve las necesidades educativas y de desarrollo integral del individuo y de la colectividad a partir de las características específicas de cada cultura y lengua

lo que ha provocado el debilitamiento sistemático y la desaparición cultural de varias de éstas a través de las políticas educativas que se han venido aplicando a lo largo del pasado y presente siglo, la de castellanización, el bilingüe bicultural e intercultural bilingüe.

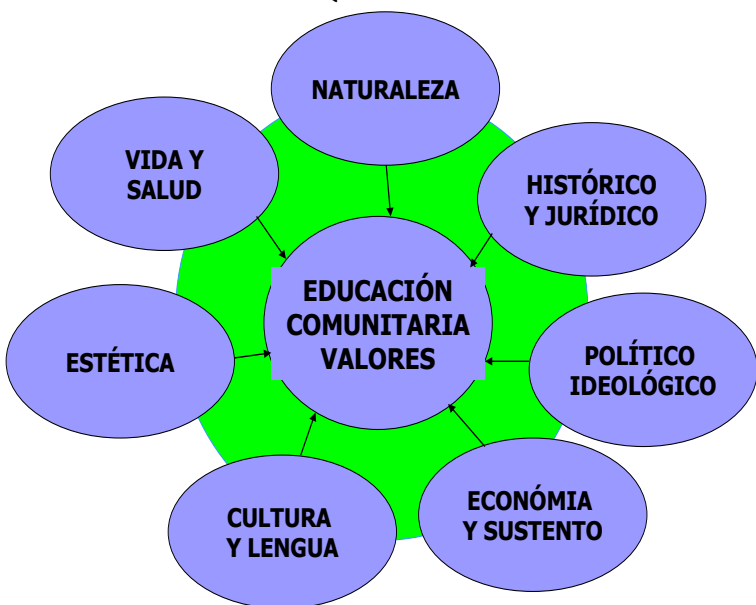
En el estado de Michoacán, de las cuatro lenguas más conocidas de las culturas originarias, la organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO, declara vulnerable a la lengua purépecha, en peligro al mazahua, en serio peligro al náhuatl y al otomí, tomando como referencia la clasificación que hace en el atlas de las lenguas en peligro de extinción en el mundo, en su edición 2009, según los censos levantados en el año 2010, ([www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00136](http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00136)).

La tendencia en ese sentido es descomunal, aún y a pesar de las recomendaciones de la UNESCO y los Acuerdos de San Andrés Larrainsar Chiapas que el gobierno de México ha firmado entre otros de interés para el desarrollo de las culturas y sus lenguas originarias. Actualmente hay iniciativas y esfuerzos aislados. Pero para detener y lograr cambiar de rumbo de esa dañosa inercia, es indispensable entonces poner en marcha la propuesta educativa de y para los indígenas de Michoacán que surge como resultado de la construcción conjunta de la sección XVIII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), integrante de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación CNTE<sup>2</sup>, las comunidades, las escuelas e instancias comprometidas en la educación indígena en el estado de Michoacán.

1. Michoacán es una provincia de México, ubicada en la región centro-oeste del país, de gran tradición de lucha magisterial, obrera y campesina.



## DIMENSIONES QUE CONTEMPLA LA PROPUESTA



### Justificación:

En estos tiempos de crisis general, se requiere la búsqueda de alternativas para reconstruir el tejido social con una relación de armonía entre los seres humanos y con la naturaleza, donde exista la paz con justicia social.

Estamos obligados a reconstruir un código ético de conducta, de valores, de convivencia civilizada en sociedad, en ésta y desde ésta. Se tiene la enorme tarea de ir generando las condiciones objetivas y subjetivas que nos permitan lograr la satisfacción de las necesidades básicas.

El Estado Mexicano debe asumir su responsabilidad social emanada de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917, en sus artículos 3°, 27° y 123° entre otros impulsando la creación, fortalecimiento y ampliación de espacios educativos para el desarrollo autogestión de los pueblos indígenas de acuerdo a su autonomía. Observar la diversidad del pluralismo cultural con seriedad, profundidad, promover y desarrollar espacios de interlocución real, no se puede seguir soslayando estas voces que reclaman el acceso a un ejercicio pleno de los derechos de los pueblos originarios de este país en particular, y los derechos sociales en general.

La escuela comunitaria, aspira tener un carácter emancipador, humanista y con justicia social desde una sociedad más crítica, reflexiva, analítica, democrática, equitativa, solidaria, que permita el desarrollo desde la propia potencialidad de los pueblos originarios en la diversidad cultural, que promueva desde cada contexto social y natural, una educación integral en los individuos, para servir a los intereses de sus pueblos y de la sociedad en su conjunto como un todo, y

no someterse al servicio exclusivo de los intereses de la empresa privada.

Por estas razones algunos maestros se han dado a la tarea de proponer una educación alternativa contraponiéndose a las reformas neoliberales impuestas por el gobierno implementando proyectos que se pretende impulsar con el recurso obtenido a través de las movilizaciones y luchas de la sección XVIII minutos y firmados por las autoridades sindicales y oficiales.

Los Proyectos Alternativos en Educación Indígena, estos proyectos se trabajan en escuelas de diferentes municipios, trabajando la línea más importante el rescate y fortalecimiento de la lengua y cultura indígena dentro de las comunidades indígenas del Estado.

Propósito general: Fortalecer y desarrollar a los pueblos originarios de Michoacán a partir de la formación de nuevas generaciones mediante una educación comunitaria propia de su cultura. Formar sujetos comprometidos con su cultura y su comunidad en los diferentes niveles y modalidades de la educación que se imparte en el medio indígena.

Propósitos particulares:

Desarrollar en las nuevas generaciones, actitudes reflexivas y críticas sobre la situación actual de sus comunidades y la proyección de las mismas.

Construir los conocimientos y saberes en el sujeto en formación, a partir de la filosofía y cosmogonía de los pueblos originarios.

Formar en el sujeto, una conciencia de pertenencia a la naturaleza, donde se reconozca a sí mismo y encamine sus acciones a la protección y preservación del medio ambiente y la vida misma.

Desarrollar en los sujetos las habilidades lingüísticas que le permitan comunicarse con su cultura y el mundo en general, así como reconocer los sistemas que cada una haya formado. Orientar la educación de las nuevas generaciones desde los saberes y la pedagogía de los pueblos originarios, reconociendo los aportes teóricos universales que le complementan para lograr la construcción social de los conocimientos. Enriquecer la formación del sujeto con los avances científicos y tecnológicos que coadyuven a la preservación y desarrollo de su pueblo.

El principio rector: COMUNALIDAD.

- a) vida y naturaleza
- b) educación en valores (kaxumpikua en el caso p<sub>ur</sub>he)
- c) inclusión
- d) ciencia y tecnología

Nuestro diagnóstico :

Histórico-Social: Las culturas originarias aun siguen siendo subordinadas.

Político-ideológico: Las identidades indígenas se pierden cada vez más.

Cultural: Existe una transgresión cultural.

Económico: Los pueblos originarios están sujetos al poder económico de las políticas de estado y las transnacionales.

Jurídico: No son aplicadas las leyes de estado a favor de los indígenas, ni reconocidos sus sistemas de usos y costumbres.

Lingüístico: La pérdida de las lenguas de los pueblos originarios es acelerada.

Natural: La naturaleza es devastada.

Estético: Las artes y oficios indígenas aun son considerados artesanía y sus valores se minimizan.

Necesidades de las comunidades y padres de familia:

Impulsar los valores de los pueblos originarios desde la escuela mediante la práctica.

Enseñanza de y en lengua originaria desde la escuela de manera sistemática.

Cuidado y aprovechamiento racional de los recursos naturales.

Revalorar los ritos ceremoniales (al cortar los árboles, al sembrar el maíz, el corpus, etc.).

Recuperación e impulso de la gastronomía de los pueblos originarios, como parte de la preservación de la cultura y la salud de la población.

Necesidades de los niños:

La continuidad de sus prácticas culturales en la escuela, las tradiciones y costumbres.

Preservación del medio ambiente.

Aprendizaje de la oralidad y escritura en lengua de pueblos originarios.

El derecho a una vida saludable.

Áreas de atención:

La Dirección de Educación Indígena atiende a 44 mil 176 alumnos de 612 centros educativos desde preescolar, especial, primaria, secundaria, albergues escolares, Escuela Normal Indígena, salas de lectura y rescate cultural, donde este último corresponde a centros comunitarios donde el maestro trabaja extracurricularmente con niños y jóvenes a fin de rescatar la lengua y su cultura.

METODOLOGÍA:

La propuesta considera el procedimiento para la enseñanza y aprendizaje mediante el trabajo colegiado, la interdisciplinariedad y la transversalidad de los valores y prácticas comunitarias con una participación de los padres de familia, haciendo énfasis en la lengua de los pueblos originarios.

Evaluación Integral: debe ser Cualitativa, Cuantitativa, Teórico-práctica, Permanente

IMPACTO DE LA PROPUESTA ALTERNATIVA:

Recuperación de valores y vida comunitaria: Kaxumpikua, jarhuatperakua, janhanarhikua

Formación de niños con identidad y conciencia colectiva de trabajo.

Participación de docentes padres de familia y comunidad en los procesos educativos de sus hijos, a través de propuestas de contenidos educativos que fortalezcan su cultura.

Que la escuela tome conciencia de los problemas de las comunidades y contribuya a su solución, siendo parte de ellas y no una imposición de fuera.





Recuperar las formas de producción de bienes y servicios ancestrales para mantener un equilibrio natural.

Considerar los medios y modos de producción, ciencia y tecnología.

Una producción social para el autoconsumo y autodesarrollo.

El desarrollo de los pueblos a partir de sí mismos.

#### ESTRATEGIAS:

Tomará en cuenta la participación y guía de los padres de familia y de los ancianos de la comunidad en las prácticas escolares.

Educar desde los espacios de formación social comunitaria y escolar que existen y que se pueden construir.

Utilización de metodologías de transmisión cultural comunales para la enseñanza.

Conformar equipos interdisciplinarios que, sistematicen los conocimientos (sociales y naturales) que permitan la validación del conocimiento para las ciencias, donde se vean reflejadas las aportaciones de los actores comunitarios.

Tomar en cuenta los aportes de los maestros indígenas, los escritos y propuestas que se han hecho por otras instituciones de las lenguas y culturas originarias.

Replantear los materiales y libros de texto en lengua originaria así como su uso estratégico.

#### PAPEL Y ACTITUD DEL EDUCADOR:

Relación estrecha con la comunidad educativa (educador-estudiantes-padres de familia-comunidad)

Recuperación de la identidad comunitaria

Actitud crítica y de apertura hacia lo propio

Disposición para el trabajo extramuros

#### FUNCIÓN DE LA COMUIDAD:

Relación y compromiso con la escuela

Reconocimiento de la educación como medio para la resolución de sus problemas y su desarrollo

Guía del proceso educativo

Actitud crítica y de servicio al sistema educativo

Indagación de los saberes locales y relación con los contenidos académicos y saberes universales

Facilitador de aprendizajes

#### ACCIONES CONJUNTAS COMUNIDAD-ESCUELA

Reconocimiento de problemáticas comunitarias y su propuesta de solución

Revitalización de los saberes, artes y oficios comunales

Recuperación de la indumentaria y los juegos tradicionales

Orientación de la gastronomía y la salud escolar

Formación de elementos para la identidad cultural (eventos culturales, honores a la bandera e himnos indígenas)

Adecuación de la escuela a la comunidad mediante la recuperación de materiales, recursos didácticos comunales y la etno-pedagogía

Este proyecto alternativo etnoeducativo generado por maestros, padres de familia y alumnos de comunidades indígenas políticamente organizados legitiman en los discursos y las prácticas de las familias militantes la necesidad de beneficiarse de una "educación verdadera" que responda a sus demandas y problemas cotidianos, en términos de aprendizaje de contenidos colectivamente valorizados.

Padres de familia y abuelos muchas veces analfabetas, se muestran generalmente entusiastas en torno a los planteamientos de la educación alternativa, porque representan, a sus ojos, la posibilidad de revitalizar la lengua y la cultura popular que el sistema político y económico dominante se propone aniquilar y que sin embargo resiste a los embates del capital transmitiéndose de generación en generación y creando los espacios para desarrollar alternativas educativas sustentadas en el trabajo comunitario y en una verdadera práctica de valores.



# Círculo completo: Formas de conocimiento de los Pueblos Primarios<sup>1</sup>, Métis e Inuit<sup>2</sup>

Alison Wallace



Círculo completo: Formas de conocimiento de los Pueblos Primarios, Métis e Inuit es la quinta de la serie Common Threads (Elementos Comunes) producida por y para los miembros de la Federación Magisterial de la Escuela Secundaria de Ontario OSSTF/FEESO. Este sindicato de trabajadores de educación, fundado en 1919, tiene 60,000 afiliados en la provincia de Ontario, Canadá. Ellos y ellas son maestros de educación media, maestros temporales, asistentes, maestros de educación continua, educadores de educación temprana, psicólogos, secretarías, patólogos, terapeutas del habla, trabajadores sociales, personal de planta, personal de apoyo universitario, y muchos más. Cada proyecto de la serie Common Threads se enfoca en temas sociales importantes que tiene una naturaleza cros-curricular y que promueve en los estudiantes examinar sus creencias, sus decisiones y sus acciones. Estos proyectos cubren temas que no están contemplados dentro de los materiales curriculares y crean oportunidades para formar lazos con organizaciones no gubernamentales (ONG), sindicatos internacionales y otros grupos de apoyo.

Las y los escritores de este recurso curricular se auto-identifican como Primeras Naciones o Métis, o tienen una experiencia amplia trabajando con estudiantes indígenas en toda la provincia. Ellos han creado un documento que es auténtico en su enfoque, ya que son sensibles, valoran y honran las "Formas de Conocimiento" tradicionales, desde una perspectiva holística aplicada a cada tema. Durante los últimos cinco años, se han revisado como documentos curriculares de la Provincia, y se ha incluido una declaración sobre la importancia de utilizar recursos de aprendizaje que sean incluyentes y sensibles a la diversidad cultural, inclu-

yendo a los pueblos aborígenes. A pesar del compromiso hecho por el Ministerio de Educación, hay pocos recursos que conlleven a implementar estas expectativas curriculares. El proyecto de Círculo Completo asistirá a educadores a alcanzar la meta de integrar el conocimiento y la comprensión de los pueblos Primarios, Métis e Inuit, su historia y su cultura en una variedad de cursos dentro de las escuelas secundarias de Ontario.

La diversidad dentro de los pueblos Primarios, Métis e Inuit significa que algunas enseñanzas y símbolos no son universalmente reconocidos por todos los pueblos aborígenes y los escritores de Common Threads reconocen este hecho. Siempre que sea posible, nombres específicos y títulos han sido utilizados para describir grupos de personas. Sin embargo, la palabra "aborigen" ha sido utilizada como un término colectivo que incluye a los pueblos Primarios, Métis e Inuit como los primeros habitantes originales del norte de América y sus descendientes.

El símbolo de la tortuga utilizado en la cubierta de este proyecto hace referencia a la "Isla Tortuga", un término utilizado por los Haudenosaunee<sup>3</sup> para referirse a Norteamérica. La tortuga es también utilizada comúnmente por los ambientalistas para indicar su solidaridad con la tierra y sus creaturas. La tortuga es utilizada como un signo de longevidad y los escritores lo utilizan para significar el origen de los pueblos de Canadá y su resistencia de cara a los grandes retos. En muchas culturas, la tortuga representa conocimiento o sabiduría y en este documento la tortuga simboliza "Formas de Conocimiento".

Un aspecto importante de cada proyecto de *Common Threads* es el componente visual. En Círculo Completo, los videgrabadores han decidido perfilar a tres jóvenes de los Pueblos Primarios, una joven Métis y dos hermanos Inuit. Los relatos de sus luchas y sus triunfos, su proceso que los lleva a celebrar sus culturas y patrimonios ilustran los temas universales de la adolescencia y su angustia por la búsqueda de identidad. Todos y todas las estudiantes reconocerán una parte de ellos/as mismos dentro de estos jóvenes pues también se hacen las preguntas quintaesenciales de

1. Primeras Naciones: En Canadá, este nombre es sinónimo de Pueblos Originarios o Indígena.

2. Inuit: Habitantes de la parte conocida como Norte Lejano Canadiense y Quebec que se consideran distintos de los pueblos originarios del sur. Conocidos anteriormente como "Esquimales" en Norteamérica y Europa.

3. Haudenosaunee: Se refiere a una confederación de seis naciones indígenas que actualmente residen en Ontario, Quebec y el noreste de los Estados Unidos. A veces llamados "Iroquois" por los pueblos no-Haudenosaunee.



identidad: ¿Quién soy? Y ¿por qué estoy aquí? Este es el elemento común que se ejecuta en cada lección.

El título *Círculo Completo* tiene un gran significado para los escritores y muchos pueblos Primarios, *Métis e Inuit*. Aunque se reconoce que no todos los pueblos aborígenes se identifican con la Rueda de la Medicina, el símbolo del círculo o Rueda de la Medicina es utilizada en todo el documento como una herramienta organizativa y provee un enfoque holístico y de balance a temas sensibles. El círculo es un símbolo común utilizado en muchas culturas para referirse a la totalidad, la inclusión, la feminidad (matriz), y la eternidad. Para muchos pueblos de las Primeras Naciones y el pueblo Inuit, el círculo tiene una connotación espiritual como el símbolo de la luna y el sol. El símbolo de infinidad del Pueblo Métis, la unión de dos círculos ilustra la unión de dos culturas y la interminable existencia de un pueblo. El título *Círculo Completo* también se refiere al viaje interminable en que muchos pueblos aborígenes se encuentran al estar constantemente reclamando su cultura, su tierra y su identidad.

Para algunos, el círculo es visto como un todo sin fin. Puede estar balanceado o no, dependiendo de lo que se le ponga encima o adentro. En este recurso, los escritores han intentado balancear las lecciones en cuatro cuadrantes utilizando cuatro áreas temáticas: identidad, salud, escuelas residenciales y tierra. Cada uno de estos temas tiene incluso hasta diez lecciones. Las lecciones en la unidad sobre Tierra pide a los estudiantes considerar la relación única que los pueblos aborígenes comparten con la tierra, también incluye temas de derechos de los tratados y reclamaciones no resueltas de la tierra. El tema de las Escuelas Residenciales aborda fundamentos filosóficos del sistema de las escuelas residenciales,

analiza el legado de abuso sexual, emocional y físico sufrido por los niños y niñas y los impactos permanentes que dejó ese sistema en los pueblos aborígenes y que aun se palpan el día de hoy. Muchos de estos efectos duraderos son estudiados en la unidad de salud, en esta unidad los estudiantes aprenden sobre los retos únicos que enfrentan los pueblos aborígenes en Canadá en relación a la pobreza, aislamiento, y la reducción de recursos destinados a salud y educación. Finalmente, la unidad de Identidad aborda la esperanza y la resistencia de los pueblos aborígenes en Canadá, en su proceso de reclamar su historia y de incluir la diversidad cultural, compartiendo los regalos y conocimiento con otros pueblos de esta nación.

OSSTF/FEESO continúa con su tradición de crear solidaridad basándose en un recurso curricular que aborde temas difíciles de política, responsabilidad social y justicia social. Cada lección utiliza estrategias interactivas y de instrucciones que coincide con las expectativas generales del curso y provee oportunidades para valorar el aprendizaje, por el aprendizaje y para el aprendizaje.

*Círculo Completo*, *Formas de Conocimiento* de las Primeras Naciones, Métis e Inuit es un recurso pedagógico de alta calidad que será bien recibido por educadores que estén comprometidos en ayudar a los estudiantes a alcanzar un alto nivel de entendimiento sobre los pueblos aborígenes y la importancia que tienen en la sociedad canadiense. El proyecto estará disponible en el otoño del 2012. Copias electrónicas estarán disponibles en la página electrónica de OSSTF/FEESO al igual que cuatro proyectos previos producidos por *Common Threads*.

# ¿Cuándo van a aprender?

Gail Stromquist<sup>1</sup>



Por más de un siglo y medio, la intención del gobierno canadiense ha sido la de asimilar a la población indígena. Por casi un siglo, los niños y niñas indígenas fueron removidos de sus casas y enviados a escuelas residenciales en donde se les prohibió practicar su cultura y hablar sus idiomas. Esta herencia tan triste, tuvo y continúa teniendo efectos devastadores en nuestras comunidades indígenas.

La última escuela residencial cerró sus puertas en 1996. Siendo un caso tan perturbador, el sólo hecho de que, por décadas, muy pocas personas conocieran sobre la existencia de las escuelas residenciales, demuestra la intención de mantener esta situación oculta. No solamente hubo un proceso sistemático y bien planificado para asimilar a la población indígena, sino también un encubrimiento para mantener esta parte oscura de nuestra historia escondida bajo la alfombra. Pocos maestros y maestras que laboran hoy en día en nuestras escuelas, fueron educados conociendo la verdadera historia de cómo nuestros niños y niñas indígenas fueron tratados. Es una historia triste la que compartimos.

Sin embargo, nuestra historia oculta está siendo revelada y muchas personas quieren saber más. Esto es crucial para poder entender por qué nuestro sistema educativo actual no funciona para nuestros niños y niñas indígenas y sus familias. Cuando dejemos de escuchar más comentarios como: "supérenlo, eso ya pasó hace mucho tiempo", entonces sabremos que hay un entendimiento y claridad sobre el grado y la profundidad de esta situación, de este intento de genocidio.

1. Coordinadora del Programa de Educación Aborigen de la Federación Magisterial de La Columbia Británica (BCTF) en Canadá. Este programa en la BCTF involucra a maestra/os indígenas en el sindicato y aboga por una acción afirmativa que aumente el número de maestros indígenas.

Debemos continuar promoviendo el proceso descolonizador. Es decir, el statu quo no está bien. Un ejemplo de ello:

EAGLE (AGUILA) era un programa de párvulos para niños indígenas en la Columbia Británica que infundía enseñanzas culturales a través de las enseñanzas de los Ancianos de una comunidad, así como de Ancianos de otras comunidades. Enseñanzas que poseen y honran la perspectiva indígena fueron integrales en el éxito del programa. Programas como éstos eran esenciales, pues llenaban las necesidades que no cubre el sistema principal educativo que usualmente promueve lo opuesto a los valores y enseñanzas de nuestras culturas indígenas, como la competencia y el individualismo frente a la solidaridad y el trabajo colectivo. Nuestros Ancianos han dejado muy claro que no quieren que nuestros niños y niñas reproduzcan el sistema dominante.

En el programa EAGLE los niños y niñas aprenden de los ancianos y ancianas a través de sus cuentos (en las culturas indígenas de la costa pacífica de Canadá, muchos aprendizajes importantes son transmitidos a través de los cuentos), a través de seguir sus actividades (tejer, la fabricación de comidas típicas, adorno de cuentas, identificación de plantas medicinales, etc.) y a través de paciencia guiada. Entender que las y los ancianos de su cultura son valorizados como participantes y líderes en su educación también es importante para el desarrollo de una identidad fuerte y positiva en los niños y niñas indígenas.

Muchos de los niños/as que participaron en el programa EAGLE eran niños/as al "cuidado del estado"<sup>2</sup>. Casi la mitad de los niños en cuidado estatal son niños y niñas indígenas y muchos de estos niños están allí por el legado que

2. Alejados de sus familias naturales, bajo la administración del Ministerio de Servicios Sociales.



dejaran las escuelas residenciales. Para algunos de estos niños la conexión con los Ancianos y otros maestros de cultura indígena era su única exposición a las enseñanzas culturales que podían recibir.

Desafortunadamente, la implementación de “todo el día para el programa de párvulos o jardín infantil” para todos los estudiantes en un periodo de dos años, eliminó todos los programas públicos parvularios indígenas. Las personas a cargo de las políticas educativas continúan buscando la solución mágica al “problema indígena” por el bajo porcentaje de graduandos. Sin embargo, están erradicando los programas que han funcionado en la última década como este programa EAGLE.

No hay soluciones rápidas a problemas que tienen raíces profundas creadas por medidas profundamente opresivas, expresamente diseñadas para remover lo “indígena” del niño/a. Aun así, cuando los que toman las decisiones no ven resultados inmediatos, simplemente se anulan programas. Uno/a tiene que preguntarse qué tan comprometidos están nuestros líderes educativos para mejorar la Educación Indígena, cuando se aplican arreglos rápidos para solucionar problemas que requerirán procesos largos.

Ancianos y educadores culturales de nuestra comunidad frecuentemente comparten su experiencia en relación al sentido de pertenencia durante las clases de EAGLE, el fuerte sentido de identidad que ellos veían en los niños/as que fueron parte de este programa al verlos continuar con sus estudios varios años después. Cuando las enseñanzas culturales son parte integral de su programa, se honra una forma

diferente de concebir la educación, construyendo una base sólida para nuestra niñez y creando caminos para el éxito hacia la graduación y más allá de la graduación, un camino que honra el camino en ambos mundos.

Así que durante los dos últimos años desde la implementación del programa parvulario (kindergarten) del día completo” (hasta entonces el kínder en Columbia Británica fue de mediodía) ¿qué ha pasado? Se les aseguró a los padres de familia, así como a las/los maestros que todo iba a estar bien. Se les aseguro también que se iba a incluir contenido de educación indígena en todas las clases parvularios para todos los niños/as. Se recibieron sugerencia de un grupo de “líderes” educativos para que se crearan cajas con “material de cultura indígena” en todas las aulas. ¿Qué seguimiento se le ha dado? Y ¿cómo una caja con material puede reemplazar las enseñanzas de nuestros Ancianos? ¿Desde cuándo las enseñanzas de nuestros Ancianos se han convertido en mercancías? ¿En qué punto los “líderes” educativos pierden la visión de qué es lo mejor para nuestros niños y niñas? Pareciera que ellos han perdido la capacidad de evaluar quién prospera y quién pierde al mantener el statu quo.

Incluso este pequeño esfuerzo por proveer una base cultural y un espacio para nuestros estudiantes indígenas ha sido almacenado junto a la corriente de programas dirigidos a más del 90% de estudiantes que no son indígenas.

Cuando hablamos de retroceder dos pasos por cada paso avanzado, está claro saber en dónde nos encontramos ahora. ¿Cuándo van a aprender?



# Proyecto de Educación Matemática Bilingüe y Derechos de los Pueblos Indígenas: Una Iniciativa Comunitaria de Base desde Surinam

Ellen-Rose Kambel<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta un proyecto educativo intercultural bilingüe, el cual fue propuesto por los pueblos indígenas en Surinam con el objetivo de mejorar la educación matemática y al mismo tiempo proteger su riqueza lingüística y herencia cultural.

Surinam, ex colonia holandesa localizada en la punta noroeste de Suramérica, logró su independencia en 1975. Su población étnicamente diversa, de aproximadamente 500,000 habitantes, está concentrado en y alrededor de la capital de Paramaribo. El interior del país se caracteriza por estar habitado por 12,000 indígenas de los pueblos amerindios y 50,000 cimarrones. Los cimarrones son los descendientes de esclavos africanos que escaparon de las plantaciones hace más de 300 años y formaron grupos culturales distintos con sus propias tradiciones, idiomas y sistemas de gobierno. A pesar de que no son indígenas, los cimarrones están reconocidos bajo el sistema Interamericano de Derechos Humanos como grupos tribales, con los mismos derechos de autodeterminación y propiedad como los pueblos indígenas.<sup>2</sup> Las prácticas tradicionales de sustento diario de los pueblos indígenas basadas en la caza, la pesca y la agricultura de rotación están bajo presión, debido a que las áreas en el interior del país están siendo cedidas para operar minas de oro y bauxita, así como para la explotación forestal. A pesar de que Surinam ha ratificado varios tratados de derechos humanos, es el único país en las Américas que no ha reconocido ningún derecho colectivo de los pueblos indígenas a sus tierras y sus territorios.<sup>3</sup>

## EDUCACIÓN

En relación al área educativa, existen claras discrepancias entre los niños y niñas indígenas y tribales y los niños y niñas que viven en las áreas urbanas:

Las y los niños indígenas y cimarrones repiten grados

frecuentemente dos veces más que sus pares en las áreas urbanas;<sup>4</sup>

Les toma mucho más tiempo completar la escuela primaria: solamente 1.2% de la niñez indígena y cimarrona completa la escuela primaria antes de cumplir los 12 años, comparado al 24% de la niñez en las áreas urbanas;<sup>5</sup>

Si en dado caso completan la escuela primaria: la tasa de aprobación para la escuela secundaria ha sido siempre inferior al 30% para los niños y niñas indígenas y cimarrones en comparación con la media nacional.<sup>6</sup>

En 2007, el Comité de los Derechos de la Niñez de las Naciones Unidas señaló con preocupación: "...que existen disparidades bastante significativas en relación a la calidad y ejecución educativas entre las zonas de la costa y el interior del país; y que, muchas escuelas primarias en el interior están bajo el cargo de maestros que cuentan con una capacitación educativa limitada...<sup>7</sup> De hecho, la mayoría de los maestros y maestras en el Interior no están capacitados del todo para enseñar o cuentan únicamente con una capacitación mínima para enseñar a nivel pre-escolar o a nivel primario.<sup>8</sup> A pesar de que el idioma de enseñanza es el holandés, al menos la mitad de los niños y niñas en el Interior entran a la escuela sin conocimiento de este idioma.<sup>9</sup>

## PERDIDA DEL IDIOMA Y CULTURA

Hoy día, todos los idiomas indígenas de Surinam están amenazados severamente o en peligro de extinción.<sup>10</sup> Las comunidades se han dado cuenta que sus métodos tradicionales de producción sostenible, utilizando racionalmente los recursos naturales, están en riesgo, porque su conocimiento no se enseña en la escuela y "...las personas ya no permanecen por meses en su parcela de tierra, porque los niños y niñas tiene que ir a la escuela. En el pasado, los niños y niñas acompañaban a sus padres en el trabajo agrícola. Como re-

1. Dra. Ellen-Rose Kambel (ellen-rose@rutufoundation.org) es abogada y cuenta con un doctorado en Ciencias Sociales. Ha trabajado por más de 15 años con los pueblos indígenas como facilitadora y consultora en educación sobre derechos humanos. Es la co-fundadora y directora de la organización no-gubernamental Rutu Foundation on Intercultural Multilingual Education (Fundación Futu en Educación Intercultural Multilingüe). La iniciativa con enfoque en matemática descrita en este artículo ha recibido el apoyo de la Fundación Rutu.

2. Inter-American Court of Human Rights, *Saramaka People v. Suriname*, Judgment of 28 November 2007.

3. Ellen-Rose Kambel and Fergus MacKay, *The Rights of Indigenous Peoples and Maroons in Suriname*, IWGIA, Copenhagen, 1999.

4. Ministry of Education (MINOV 2011), *Data map Research Planning and Monitoring*, 2011, pg. 8.

5. Ministry of Education (MINOV 2008), *Implementation Plan Education for*

the Interior 2008-2015. Plan of action to realize the right to quality education for every child in Suriname, January 2008, pg. 21.

6. Ver MINOV 2008, pg. 22 and MINOV 2011, pg. 6, comparing passing rates between the District of Sipaliwini.

7. Committee on the Rights of the Child, *Concluding Observations to Suriname's Second Periodic Report*, UN Doc. CRC/C/SUR/CO/2, Jan. 2007.

8. Para enseñar en el interior, un "Diploma Bushland" es suficiente, pero este diploma no es aceptado para enseñar en la capital o en los distritos de la costa (MINOV 2008, pg. 20). Para conseguir un "diploma Bushland (de monte)" una persona tiene que cumplir 2 o 3 años de escuela secundaria y 9 meses de capacitación como maestro.

9. MINOV 2008, pg. 33.

10. UNESCO *Interactive Atlas of Languages in Danger*, (last visited: 16 January 2013).

11. Marauny Na'Na Emandobo Lokono Shikwabana. 'Marowijne: Our Territory'. *Forest Peoples Programme, Moreton-in-Marsh*, 2006, pg. 108.



sultado, el conocimiento que hemos tratado de documentar en este reporte, tiene riesgo de perderse”.<sup>11</sup>

Surinam aprobó la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones en 2007. La Declaración reconoce los derechos de los Pueblos Indígenas a revitalizar, usar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus idiomas. En el año 2009, el Comité contra la Eliminación de Discriminación Racial de las Naciones Unidas recomendó que Surinam de reconocimiento adecuado a las lenguas nativas y urgió al gobierno “a buscar estrategias con miras a introducir la educación bilingüe”.<sup>12</sup> Hasta aquí, no se ha tomado ninguna medida concreta.

“¡Matemáticas, Naturalmente!” – una iniciativa matemática intercultural bilingüe

En el año 2010, padres de familia indígenas, maestros y líderes comunitarios decidieron embarcarse en un proyecto que podría mejorar la calidad educativa y permitirles proteger sus idiomas, al igual que transmitir su vasto conocimiento ecológico a futuras generaciones. El proyecto se enfoca en el diseño de un método matemático intercultural bilingüe para el nivel temprano llamado “¡Matemáticas, Naturalmente!” con ilustraciones y ejemplos tomados del entorno local cultural.

El área numérica fue escogida porque los y las maestras consideraron que es uno de los principales obstáculos para los niños y niñas.

Los maestros y los expertos en educación se reunieron regularmente con traductores comunitarios y artistas para discutir el contenido de los libros. Para asegurar que la comunidad tuviera participación en el proyecto, los investigadores comunitarios llevaron a cabo una serie de entrevistas con los padres de familia de los niños y niñas, también se realizaron reuniones generales para discutir el proyecto. Una parte del proyecto se centró en la capacitación para los docentes: talleres enfocados en la enseñanza numérica combinados con visitas a las aulas. Finalmente, a los maestros se les proporcionó tarjetas de llamadas telefónicas para que pudieran conectarse entre sí a través de teléfonos móviles y, como la mayoría de docentes posee ahora teléfonos inteligentes (smart phones), se creó un portal en Facebook para que compartan información y actualizaciones.

## RESULTADOS

Los materiales de aprendizaje están siendo utilizados por 250 estudiantes aproximadamente en seis comunidades indígenas y cimarronas en todo el país. Han sido traducidos en dos idiomas indígenas (Kari’na y Lokono) y un idioma cimarrón (Saamaka). Si bien es demasiado temprano para evaluar la eficacia del método, los profesores y estudiantes están muy entusiasmados. Los niños se refieren al libro de

<?> CERD, Concluding Observations: Suriname, UN Doc CERD/C/SUR/CO/12, 3 March 09, pg. 16.

<?> Carol Benson, ‘Designing Effective Schooling in Multilingual Contexts: Going Beyond Bilingual Models’. In: Skutnabb-Kangas et al, Social Justice Through Multilingual Education, Multilingual Matters, Bristol, 2009, pg. 63-84.<?> Greg Duncan et al., ‘School Readiness and Later Achievement’, in: Developmental Psychology, Vol. 43, No. 6, pp. 1428–1446, 2007.



matemáticas como nuestro “libro Kari’na”, indicando que se refieren a los materiales como algo que les pertenece y demuestran mucho entusiasmo cuando es hora de estudiar matemática. Un maestro describió el libro de matemática como “un sueño hecho realidad. Esos libros del gobierno son tan abstractos, que incluso a mí como maestro, me desalientan”.

El proyecto también ha atraído la atención a nivel internacional: maestros y líderes comunitarios de Sur África, Brasil y México han expresado su interés en traducir y adaptar los materiales para su propio uso. Para facilitar esto, se está diseñando una herramienta en línea, conjuntamente con la Universidad de Querétaro (México).

## CONCLUSIÓN

Mientras que las políticas de educación bilingüe se han introducido en toda América Latina durante las últimas tres décadas, Surinam ha mantenido su política de sumersión (asimilación de niño/as de las culturas indígenas a través de inmersión en el idioma dominante). Este modelo de educación que no le provee a los niños y niñas ninguna alternativa, más que ir a la escuela en un idioma que no entienden, es considerado como una “forma de enseñanza cruel que obliga a los niños y niñas a dar sentido a un medio extranjero de instrucción, mientras que se da la devaluación de sus idiomas, culturas, identidades y en general su autoestima.”<sup>13</sup> Padres de familia indígenas, maestras y maestros y líderes comunitarios han tomado la iniciativa de revertir este proceso. De ser exitoso, sus esfuerzos mejorarán las habilidades numéricas de sus hijos e hijas –consideradas como una importante promesa de logros educativos posteriormente<sup>14</sup> – mientras se protege el conocimiento distinto y único y las tradiciones de sus antepasados.



# La educación intercultural bilingüe avances, perspectivas y realidad actual

Sisa Pacari Bacacela Gualán<sup>1</sup>

En Ecuador, el sistema educativo en muchos aspectos juega un rol ideológico del poder de la clase dominante y destruye las culturas indígenas. Cada vez que surgen crisis de poder y de modelos económicos, los estados liberales reforman políticas educativas, desarrollan normas jurídicas y reformas atrayentes a nacionalidades indígenas, creando condiciones para que ellos mismos " sean partícipes de la destrucción de su pueblo y cultura" a través de la democracia.

## EL ROL IDEOLÓGICO DEL ESTADO: INTEGRACIONISTA, REFORMADOR Y ETNOCIDA

A 520 años de etnocidio<sup>2</sup>, hoy, el poder capitalista se readequa a las circunstancias de exigencias de los nuevos sujetos sociales con políticas de inclusión integracionista hacia los pueblos indígenas. En los últimos 20 años ha desarrollado diversos mecanismos de masificación e integración, ha estructurado instituciones que atacan la cultura de los pueblos indígenas o sus organizaciones mediante mecanismos de moldeamiento cerebral de la violencia simbólica. Y homogeneizando los códigos simbólicos de la razón de occidente en desprecio de los códigos y saberes indígenas.

Hoy estamos ante un modelo civilizatorio único, globalizado, que requiere una sociedad despojada de oposiciones políticas. Consecuente a esto, el presidente Rafael Correa ha buscado destruir todos los movimientos y organizaciones sociales, que reivindican su autonomía y cultura indígenas, instrumentando un proyecto político absorbente y asimilador, denominado "etnofagia estatal" y una estrategia de ésta, es la cooptación de dirigentes de organizaciones, la incorporación de personas indígenas en instituciones del estado, para que éstos legitimen y avalen su propia liquidación y exclusión.

El estado integracionista asimila las prácticas culturales indígenas a la esfera de lo estatal, y folkloriza las propuestas socio-políticas de los pueblos indígenas. "La inclusión de la Plurinacionalidad, la interculturalidad y el Buen Vivir en la Constitución de Ecuador y los gobiernos del Socialismo del S. XXI no forman parte de un verdadero proceso de descolonización porque las prácticas jurídicas, económicas y políticas dan la espalda a esos principios."<sup>3</sup>

Para este Estado centralista el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) pretender ser sólo un paraguas de letras puestas al servicio de la clase dominante y el continuismo de la colonización y destrucción de las culturas de



los pueblos indígenas. No obstante identificamos algunos avances.

Avances del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)

La educación intercultural bilingüe durante los últimos 20 años ha logrado en parte la descolonización mental y la visibilización de la diversidad cultural y sus conocimientos.

Existen investigaciones lingüísticas y publicaciones de todas las lenguas del Ecuador para determinar el sistema de escritura. Se construyó el MOSEIB, único modelo Latinoamericano, superior a las reformas curriculares del Ministerio de Educación copiadas de otros países.

El REDISEÑO CURRICULAR contiene importantes innovaciones pedagógicas:

- Implementación de 9 niveles: 2° al 10°.
- Régimen escolar por quimestres<sup>4</sup> y el calendario sociocultural agroecológico
- Matrícula permanente permitiendo aprendizajes según el ritmo individual de los estudiantes.
- Aplicación pedagógica de las 4 fases del conocimiento: dominio, aplicación, creación y socialización
- Uso de la vestimenta de las comunidades para erradicar los uniformes
- Construcción del SISEMOE (sistema de seguimiento, evaluación monitoreo de la educación)
- Modelo EIFC (educación infantil comunitaria) y malla curricular de bachillerato
- Modulo por unidad de aprendizaje para Amazonia
- Diccionarios en 12 lenguas.
- Formación de 5 mil profesores primarios. 389 especialistas de Educación Intercultural Bilingüe.

1. Dirigenta del magisterio bilingüe, Unión Nacional Educadores del Ecuador. RED SEPA-REI - Guatemala

2. Etnocidio, refiere la destrucción de la cultura de un pueblo. Nota Editora.

3. Sergio de Castro Sánchez: □ Socialismo y aculturación □. www.kaosenlared

4. periodo escolar de cinco meses



## FUNDAMENTO JURÍDICOS

El SEIB se sustenta en convenios internacionales como el 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre pueblos tribales e indígenas independientes; así como en las declaraciones de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

En específico, la CONSTITUCION del Ecuador manda:

Art. 1 El castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás son de uso oficial para los pueblos indígenas.

Art. 57. 10. Las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas tienen derecho a Crear, 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, en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje. 19. El uso de su vestimenta y sus símbolos.

Art 347. 9 Es responsabilidad del estado:

Garantizar el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, en el cual se utilizará como lengua de educación de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. El Código de la Niñez y Adolescencia (Art. 34) Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a conservar, desarrollar, fortalecer y recuperar su identidad y valores espirituales, culturales, religiosos, lingüísticos, políticos y sociales.

La LEY DE EDUCACION ORGANICA INTERCULTURAL, establece que:

El SEIB es un conjunto articulado de políticas, normas e integrantes de la comunidad educativa, desde el nivel comunitario, circuitos, distritos y zonal que tengan relación directa con los procesos de aprendizajes en idiomas ancestrales y oficiales (LOEI 77, Reglamento Art.241). Se garantiza la existencia de instancias especializadas del SEIB en todos los niveles, que serán intercultural y bilingües (20, 27 LOEI) con instancia específica para la atención a la educación intercultural y la educación bilingüe.

El currículo intercultural bilingüe fomentará el desarrollo de la interculturalidad partiendo de las identidades culturales y aplicando en todo el proceso las lenguas indígenas, los saberes y practicas socioculturales ancestrales, valores en relación con la pachamama (92 LOEI).

La malla curricular del SEIB se desarrollará en el marco del modelo vigente, MOSEIB, en concordancia con el currículo nacional que reflejara el carácter plurinacional e

intercultural (Art.78). Incluir la interculturalidad como eje transversal en el currículo nacional de forma obligatoria y en los textos. Ese currículo nacional será impartido en las lenguas indígenas oficiales de las nacionalidades (Art.6, g).

### Realidad actual de Educación Intercultural Bilingüe

La administración de distritos y circuitos interculturales con profesionales monoculturales bajo una política unicultural y aplicación de un currículo nacional único, constituye una masificación de la educación. Implica una castración de visiones y expresiones culturales diversas. Vulnera la legislación vigente en Ecuador y diversas normas internacionales que protegen los derechos de los pueblos indígenas a contar con una educación que preserve su cultura y su historia. Es retroceder medio siglo, cuando vivíamos en las áreas rurales y comunidades con docentes hispanos y contenidos extraños a las comunidades indígenas.

La educación monolingüe castellano ha afectado enormemente a los estudiantes indígenas frenando el desarrollo de capacidades y actitudes, esquematizando el pensamiento en la lógica de conocimientos de occidente y castrando el desarrollo de nuestros saberes y filosofía de vida, sin tomar en cuenta nuestro contexto cultural y lingüístico. Producto de ello es que la niña o el niño tengan vergüenza profunda de su raíz histórica, de su identidad cultural e idioma.

El modelo monocultural en escuelas, colegios y universidades está diseñado con contenidos curriculares para reproducir y mantener el sistema de dominio, colonización y muerte de las culturas indígenas. Los maestros/as no parten de los saberes previos de los estudiantes indígenas, lo que debería ser siempre, sino constantemente hay la exclusión de conocimientos de su contexto cultural y lingüístico.

Resultado de este etnocidio es la aculturación, pérdida de identidad en los pueblos indígenas y la adopción al modelo de educación intercultural funcional al estado. Por tanto la educación bilingüe intercultural promovida por el estado y los estados neoliberales es una trampa de destrucción. Es una arbitrariedad cultural y violencia simbólica.

El SEIB está subordinado a las políticas uniculturales y coyunturales del sistema educativo dominante y colonizador. La presencia de autoridades administrativas que responden a políticas del gobierno no es fortalecer el SEIB. La Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe es responsable de adoptar acciones para que la administración del SEIB sea colectiva y participativa de sus miembros (Reglamento 246);

sin embargo, en la práctica no se cumple debido a la política centralista y el prejuicio social-racial de superioridad; las autoridades del ministerio entienden que coordinar es subordinar, hemos vuelto al mismo vasallaje de hace más de 5 siglos. Muchos funcionarios no comprenden la existencia de otras visiones y verdades y no aceptan un currículo diferente al modelo nacional. Los conocimientos, sabidurías y símbolos culturales son tomados como simple folclor y mercancía. Piensan que con incluir un idioma ancestral como asignatura es ya intercultural bilingüe. En vano el Reglamento (Art 276) dice que para ocupar una vacante en el SEIB, los aspirantes a cargos de directivo o asesores deberán hablar y escribir el idioma nativo, cuando se extienden nombramientos a personal monolingüe afiliado al régimen.

La política centralista del estado es volver al colonialismo. Catherine Walsh dice "Cuando la tarea de promover la interculturalidad pasa a las manos del estado se corre cierto riesgo, porque los propósitos e intenciones estatales no siempre se corresponden con los inicialmente concebidos por las organizaciones y pueblos en sus demandas"<sup>1</sup>.

Los centros educativos interculturales bilingües están en proceso de CIERRE y fusión con las escuelas hispanas. Sin autonomía y descentralización de EIB, no puede evidenciarse la práctica de derechos colectivos ni desarrollar una educación con un modelo propio.

En Imbabura, en los cantones<sup>2</sup> de Otavalo y Cotacachi se cerraron más de 10 escuelas bilingües de comunidades lejanas con población indígena, y más de 400 estudiantes quedan sin educación; y se despiden maestros. No ocurre lo mismo en la educación hispana<sup>3</sup>.

¿Por qué se cierran escuelas bilingües?

Los pueblos indígenas somos considerados obstáculos para los modelos de desarrollo capitalista basados en el extractivismo y la destrucción del medio ambiente que en las últimas décadas ha cobrado mayor impulso y ha encontrado resistencia de los pueblos indígenas. El gobierno del presidente Rafael Correa, ha generalizado la criminalización a las luchas en defensa de los derechos humanos, colectivos y recursos naturales. Ha establecido un modelo centralista de control político e ideológico consecuente al modelo neoliberal que exige una política educativa masificante individualista y competitiva frente a educación bilingüe que despierta conciencia crítica y exigencia de derechos, cambia a las personas para que cambien el mundo. La educación es intencional, o bien, libera o domestica a los seres humanos. Siempre será primero un problema político y luego un problema pedagógico.

La educación intercultural es sólo discurso

La incorporación de educación intercultural bilingüe y el enfoque intercultural en los articulados de la Ley de Educación Intercultural, no pasan de ser meros enunciados,

ilusiones colectivas de igualdad y procesos de transformación social, porque desde el mismo ministerio no existe una voluntad de comprender las diversidades culturales con otras formas de pensar, sentir y actuar, es decir otras lógicas. No existe voluntad de "aprender a desaprender para aprender" sino una imposición y encuadramiento dentro de una sola lógica de pensamiento. Los funcionarios del Ministerio de Educación tienen que reformar su pensamiento monocultural de una verdad y los paradigmas. Aceptar y comprender que en este planeta tierra y en Ecuador hay dos elementos fundamentales que conocer, aceptar y compartir:

1. La biodiversidad de allpamama donde vivimos hombres, mujeres y plantas

2. Cultodiversidad (varias verdades y culturas)

La inclusión de "intercultural" como eje transversal impuesto en la reforma curricular de 1996, jamás dio resultados, no logró incidir en la educación hispana y por eso este sistema educativo continúa formando a la juventud del grupo cultural hegemónico de poder a espaldas de la diversidad cultural. La interculturalidad brilló por su ausencia en los objetivos y en perfil de salida de los estudiantes<sup>4</sup>.

Los textos escolares tampoco incluyen una perspectiva intercultural ni hay una información sobre la situación actual, conocimientos y prácticas culturales de los pueblos y nacionalidades indígenas y afrodescendientes. Los textos contienen visiones estereotipadas que continúan hablando de tribus, etnias y razas; en lugar de aportar a la comprensión profunda y crítica de la diversidad cultural, contribuyen a reproducir prejuicios sobre la población indígena y afrodescendientes que han marcado la exclusión y discriminación histórica.

La interculturalidad en la educación se orienta a desarrollar dos aspectos: el currículo que desarrolle la diversidad cultural, social y lingüística reconociendo la legitimidad de la sabiduría y las relaciones indígenas originarias; y, desarrollar una pedagogía inspirada en la diversidad para propiciar el acercamiento y el diálogo equilibrado entre los saberes de los pueblos originarios y los conocimientos, productos culturales y tecnologías de la sociedad actual.

La resistencia

Sentimos y sabemos que con ley o sin ley nuestros antepasados nos dejaron un camino por donde transitar. La mejor arma de los pueblos indígenas es sentir, pensar y actuar con sabiduría en este planeta desigual e injusto<sup>5</sup>. La resistencia y lucha ha sido y seguirá siendo el único camino, el motor vivo de los pueblos y nacionalidades frente a un estado capitalista y sus gobiernos serviles.

Los pueblos indígenas venimos construyendo espacios de intercambio y sanación espiritual y física, recuperando y construyendo nuestro derecho a la felicidad sin perder de vista que nuestras luchas son las de la sociedad en su conjunto por mejores días. Y es el único camino que nos toca continuar.

1. Catherine Walsh, citado por Sebastián Granda, op.cit. p. 93.

2. Son divisiones territoriales más pequeñas que las provincias. Nota Editora

3. Ecuachasqi. Jueves 7 de septiembre de 2012. Dirigente de Educación de Chijallta, Imbabura. Los dirigentes y madres de familia el día 8 de octubre realizan una marcha hacia la coordinación zonal de Educación de Ibarra pidiendo la reapertura de los centros educativos cerrados.

4. Granda Merchán, Sebastián, op.cit. p. 92.

5. Palechor Bolaños, Nelsy Rocío: La resistencia indígena, Programa de Certificación de Educación Bilingüe, Foro ambientes interculturales, 24 de octubre de 2011.





## RED DE EDUCADORES INDÍGENAS ? RED SEPA TERCER ENCUENTRO DE EDUCADORES INDÍGENAS

### “Por el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y la unidad en la diversidad”

Educadores indígenas de sindicatos magisteriales y organizaciones comunitarias de diez países americanos, se reunieron en el mes de noviembre de 2012 en Tikal, Petén-Guatemala, para compartir experiencias y estrategias para fortalecer la educación indígena en el continente. Además de los y las educadores participaron estudiantes Mayas del MoveMayas de Guatemala (Movimiento de Estudiantes Mayas).

Entre las participaciones se encuentra la experiencia de la región indígena del departamento del Cauca Colombia. El Cargador del Tejido de Educación de la Asociación de Cabildeos Indígenas del Norte de Cauca (ACIN) expuso que Colombia cuenta con una población de 42 millones de habitantes, de los cuales 1.600 mil pertenecen a los 102 pueblos indígenas, en el que se concentran 63 lenguas indígenas con sus variantes dialectales.

Algunos de los pueblos indígenas del Cauca son, Yanokonas, Ingas, Esperara Siapidara, Misak, Nasa, Totoró, Kokonuco.

#### **Sistema Educativo Propio**

Algunos apuntes de Jeann Nilton Campo del Tejido de Educación sobre el sistema de educación establecido por los pueblos indígenas de Cauca:

Un sistema de educación propio, pasa por la necesaria reflexión de lo que representa una educación que emana de los saberes y prácticas milenarias transmitidas de generación en generación que crea y recrea vivencial e integralmente los valores culturales, tradiciones, mitos, artes y expresiones artísticas, lengua materna, formas de producción, sabiduría, conocimiento propio, para el fortalecimiento de la cosmovisión, identidad, espiritualidad, autoridad tradicional, territorialidad, organización política y demás elementos particulares de la cultura de los pueblos indígenas en el ejercicio de la autonomía, en intercambio y reciprocidad con la naturaleza, consigo misma y con otras culturas.

Es un proceso vital de conocimiento, de toma de

conciencia, de sentir, de saber, de ser, de aprehender que se adquiere desde antes del nacimiento y se construye durante todos los ciclos de vida, orientado por los sabedores, la familia, los mayores, mayores y seres del mundo espirituales.

Una educación propia, responde al plan de vida de los Pueblos, a su identidad cultural y considera el equilibrio con la madre tierra “Bienestar integral *wet wet finzenxi*”, La educación debe ser un derecho fundamental, gratuita y ser garantizada por el estado, con políticas educativas desde abajo (bases) hacia arriba (autoridades), con participación directa y una democracia real.

Aportar a la construcción de una formación de conciencia crítica para defender el territorio, la identidad cultural, la construcción de la autonomía, formar personas con sentido colectivo que resistan a la colonización y con capacidad para avanzar a la autodeterminación.

El sistema Educativo Indígena Propio, concebido desde los pueblos del Cauca, representa una construcción histórica y cultural de los pueblos indígenas que comprende un conjunto de procesos políticos organizativos, pedagógicos y administrativos que conjugan procedimientos, orientaciones, lineamientos y proyecciones que garantizan saberes, acciones, espacios y tiempo en los diferentes ciclos de vida.

Interrelacionados y regidos por normas propias, para la pervivencia cultural, la permanencia como pueblos indígenas y la armonía con la madre tierra, mediante el fortalecimiento de la identidad, la espiritualidad, la vitalización de la cultura en todas sus dimensiones, para el pleno ejercicio de la autonomía territorial, política, económica, social, cultural, ambiental, en correspondencia con la cosmovisión y los planes de vida de cada pueblo originario.

**Los documentos del III Encuentro Continental de Educadores Indígenas ya están disponibles en la página Web de la Red SEPA. Para consultar esta y otras presentaciones, visita a: [www.red-sepa.net](http://www.red-sepa.net)**

## BIOGRAFÍA DE PEPE RAMOS



El Profesor José Ramos Bosmediano, conocido en Loreto como Pepe Ramos, nació en un pequeño pueblo del distrito de Sarayacu, provincia de Ucayali en 1942, cuando la Segunda Guerra Mundial estaba en todo su desarrollo y ya se iniciaba la posterior derrota de la Alemania Nazi.

Realizó sus estudios primarios en algunas de las escuelas del mismo distrito, pero para concluirlos tuvo que ir a la capital de la Provincia, Contamana, donde fue matriculado en la conocida Escuela No. 201, en la cual estudió el 4º y 5º de Educación Primaria.

Limitado por la economía familiar, se dedicó a trabajar en la antigua Hacienda Lisboa, hasta los 17 años de edad. Con el dinero ahorrado pudo matricularse en el Colegio Nacional "Agustín López Pardo" de Requena que permitía el internado para quienes no vivían en esa ciudad. Pese al retraso escolar, pudo recuperar conocimientos y obtuvo, en aquel año de 1960, el "Premio de Excelencia" en el Primer Año de Secundaria.

Luego se trasladó a Yurimaguas para proseguir sus estudios secundarios en el Colegio Nacional "Monseñor Atanasio Jáuregui Goiri", en el cual también obtuvo el "Premio de Excelencia" que le permitió matricularse sin evaluación al-

guna en la Universidad Nacional de Trujillo, donde se graduó de Profesor de Filosofía y Ciencias Sociales y ante cuya Facultad de Letras y Educación sustentó la tesis "Los fundamentos de la pedagogía de Paulo Freire".

Ni bien concluidos sus estudios de secundaria en 1964, a partir de 1965, mientras estudiaba en la mencionada Universidad, empezó a ejercer la docencia en el mismo colegio de Yurimaguas, distinguiéndose como uno de los profesores más reconocidos de ese centro de estudios.

Al concluir sus estudios profesionales, se mantuvo como profesor en el mismo colegio y empezó a ejercer el liderazgo político de la izquierda, pero también de la organización de los pueblos de esa provincia, particularmente de los maestros en torno al SUTEP recién fundado en 1972. En tales circunstancias empezó su vida azarosa en calabozos y en la cárcel de Yurimaguas, Iquitos y Lima, de destituciones arbitrarias de su trabajo en tres oportunidades. Fue uno de los primeros en plantear la necesidad de una planificación del desarrollo de la región Loreto, la planificación del crecimiento de las ciudades y el impulso del trabajo cultural.

Con tales objetivos, por decisión del frente de izquierda, postuló a la Alcaldía de Alto Amazonas y a la Cámara de

Diputados del Perú por la Izquierda Unida de aquellos años. En ningún momento se alejó de la lucha social y política por no haber sido elegido, pues su candidatura no era una ambición personal ni de negocios con los cargos públicos, sino una forma de defender los derechos de los trabajadores y del pueblo.

Al asumir cargos políticos y sindicales de carácter nacional tuvo que trasladarse, desde 1983, a Trujillo y luego a Lima, con su esposa y sus tres hijos, pero desde aquellos cargos siguió manteniendo su relación constante con los pueblos de Loreto, con el Frente de Defensa y con la lucha política en las provincias, apoyando directamente las distintas candidaturas de la izquierda.

Estuvo como Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana durante el año lectivo de 1977, apoyando fervientemente la lucha de los estudiantes y de los profesores progresistas de la UNAP frente a la dictadura militar de esa década. No pudo seguir ejerciendo la docencia universitaria porque tenía la responsabilidad asignada en la dirigencia nacional del SUTEP, en la cual permaneció hasta el año 2000, luego de haber ejercido el cargo de secretario general en dos oportunidades (periodo 1989- 1992; periodo 1995 - 1997).

Como maestro, nuestro candidato es uno de los que más conoce la problemática educativa y es quien ha redactado el primer proyecto educativo del SUTEP en 1992, luego la "Alternativa para una Educación Democrática para las Américas", por encargo de la Red Social para la Escuela Pública en las Américas (Red SEPA, Canadá), organización en la cual sigue involucrado y desde la cual prosigue su trabajo de análisis de la educación en los países latinoamericanos y caribeños.

Como dirigente nacional del SUTEP, dos veces Secretario General, luchó sin cansancio contra la dictadura fujimontesinista y desplegó un deslinde permanente con Sendero Luminoso, al cual arrinconó ideológicamente en el seno del magisterio, mientras otros sectores hasta le aliaban con los seguidores de Abimael Guzmán Reynoso.

El Profesor José Ramos ha sido articulista en las páginas de Opinión de los periódicos capitalinos "La Voz" y "La República" y fue uno de los más consecuentes luchadores contra la dictadura fujimontesinista, siendo objeto de numerosas detenciones y 18 juicios "en agravio del Estado", como lo fue también durante la dictadura militar de los generales Juan Velasco Alvarado y Francisco Morales Bermúdez.

Su rol como conferencista dentro y fuera del país, al lado de su trabajo político y sindical, le ha permitido conocer muchas realidades en países extranjeros, así como entregar sus aportes teóricos en la comprensión de los problemas de nuestro tiempo. Son conocidos y muy tenidos en cuenta sus permanentes artículos que circulan por las redes virtuales sobre política y educación, principalmente. Es un estudioso permanente de nuestros problemas y no deja de asistir a eventos de ciencia, tecnología, de cultura y de educación donde pueda seguir aprendiendo para desempeñar mejor su trabajo.

Por su prestigio como profesor y como ciudadano comprometido con su tiempo, con el Perú y con nuestra región, los maestros y padres de familia de la Escuela "ex Aplicación" de Yurimaguas adoptaron su nombre para perennizar su memoria y hacer llegar a los educandos de hoy y del futuro el ejemplo de una vida dedicada a los que deben ser los protagonistas de las transformaciones que requiere la sociedad peruana.