

Capítulo 32

Hitos y Desafíos en la Construcción y Expansión de una Educación Intercultural Participativa en la Amazonía



Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, na Comunidade de Piquiatuba, Belterra
(Foto: Fábio Zuker/Amazônia Real)



Science Panel for the Amazon



SUSTAINABLE DEVELOPMENT
SOLUTIONS NETWORK
A GLOBAL INITIATIVE FOR THE UNITED NATIONS

Sobre el Panel Científico por la Amazonía (PCA)

El Panel Científico por la Amazonía es una iniciativa sin precedentes convocada bajo los auspicios de la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (SDSN) de las Naciones Unidas. El SPA está compuesto por más de 200 científicos e investigadores destacados de los ocho países amazónicos, la Guayana Francesa y socios globales. Estos expertos se reunieron para debatir, analizar y ensamblar el conocimiento acumulado de la comunidad científica, los pueblos Indígenas y otros actores que viven y trabajan en la Amazonía.

El Panel está inspirado en el Pacto de Leticia por la Amazonía. Este es el primer informe de su tipo que proporciona una evaluación científica exhaustiva, objetiva, abierta, transparente, sistemática y rigurosa del estado de los ecosistemas de la Amazonía, las tendencias actuales y sus implicaciones para el bienestar a largo plazo de la región, así como oportunidades y opciones relevantes de políticas para la conservación y el desarrollo sostenible.

Informe de evaluación de Amazonía 2021, Derechos de autor ©2022, Panel Científico por la Amazonía. Traducido del inglés al español por iTranslate, con el generoso apoyo del Banco Mundial. Este informe se publica bajo una licencia Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). ISBN: 978-1-7348080-4

Cita sugerida

Frieri S, Bortolotto F, Rivera GA, Baniwa A, Herrera B, Van der Hammen C, Moutinho P, Arieira J. 2021. Capítulo 32: Hitos y Desafíos en la Construcción y Expansión de una Educación Intercultural Participativa en la Amazonía. En: Nobre C, Encalada A, Anderson E, Roca Alcazar FH, Bustamante M, Mena C, Peña-Claros M, Poveda G, Rodríguez JP, Saleska S, Trumbore S, Val AL, Villa Nova L, Abramovay R, Alencar A, Rodríguez Alzza C, Armenteras D, Artaxo P, Athayde S, Barretto Filho HT, Barlow J, Berenguer E, Bortolotto F, Costa FA, Costa MH, Cuví N, Fearnside PM, Ferreira J, Flores BM, Frieri S, Gatti LV, Guayasamin JM, Hecht S, Hirota M, Hoorn C, Josse C, Lapola DM, Larrea C, Larrea-Alcazar DM, Lehm Ardaya Z, Malhi Y, Marengo JA, Melack J, Moraes R M, Moutinho P, Murnis MR, Neves EG, Paez B, Painter L, Ramos A, Rosero-Peña MC, Schmink M, Sist P, ter Steege H, Val P, van der Voort H, Varese M, Zapata-Ríos G (Eds). Informe de evaluación de Amazonía 2021. Traducido del inglés al español por iTranslate. United Nations Sustainable Development Solutions Network, New York, USA. Disponible de <https://www.laamazonia.quequeremos.org/pca-publicaciones/>. DOI: 10.55161/ADKR7229

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
32.1 INTRODUCCIÓN.....	4
32.2 HACIA LA COMPRENSIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL (EI) Y LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES EN EL CONTEXTO AMAZÓNICO	5
32.3 DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y DESARROLLO DE CAPACIDADES	7
32.4 RECONOCER LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS Y LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA PROMOVER LA DIVERSIDAD.....	8
32.5 LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA PRÁCTICA: CASOS SIGNIFICATIVOS	9
32.5.1 FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INTERCULTURAL EN EL SENA, VAUPÉS: UNA APROXIMACIÓN A LOS SABERES Y PRÁCTICAS CULTURALES	9
32.5.2 INVESTIGACIÓN LOCAL PARA FORTALECER LA AUTONOMÍA Y LA GOBERNANZA TERRITORIAL.....	11
32.5.3. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INDÍGENA EN EL RÍO NEGRO	13
32.5.4 FINCA BALCANES DE LA UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA Y SU ROL EN LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL DEL CONOCIMIENTO (MIC)	17
32.5.5 EL CAMBIO CLIMÁTICO COMO TEMA DE FORTALECIMIENTO Y LUCHA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA	18
32.6 REFLEXIONES EMERGENTES Y NECESIDADES IDENTIFICADAS.....	20
32.7 CONCLUSIÓN.....	22
32.8 RECOMENDACIONES.....	23
32.9 REFERENCIAS	23
ANNEX 32: CASOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA AMAZONÍA.....	25
A32.1. OBJETIVO 4+: PLURALISMO ECOCULTURAL EN LA EDUCACIÓN DE CALIDAD EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA	26
A32.2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL EN EL TRÁNSITO DE LA PRIMARIA A LA SECUNDARIA.....	27
A32.3. EDUCACIÓN Y LUCHAS TERRITORIALES INDÍGENAS: UN ESTUDIO DE LAS EXPERIENCIAS DEL PUEBLO SAPARA CON EL SISTEMA EDUCATIVO EN LA AMAZONÍA ECUATORIANA	27
A32.4. RESCATE Y REGENERACIÓN DE SABERES INDÍGENAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL: UN ESTUDIO EN EL LA AMAZONÍA ECUATORIANA	28
A32.5. CONTRIBUCIÓN A LA RECUPERACIÓN DE LOS SABERES DE LA <i>CHAGRA</i> DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL DEPARTAMENTO DEL VAUPÉS COMO MODELO DE INTERVENCIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE AUTOCONSUMO.....	29
A32.6. EDUCACIÓN BILINGÜE Y CULTURALMENTE ADAPTADA PARA PUEBLOS INDÍGENAS EN BRASIL.....	30

Resumen Gráfico

Tendencia en algunos contextos institucionales a desarrollar prácticas educativas estandarizadas que respondan a universales cognitivos y modelos homogeneizadores para comprender el desarrollo y el aprendizaje.



Formación complementaria con uso pedagógico de herramientas interculturales participativas (observación de aves en territorio colectivo).



Reconocimientos de prácticas y saberes desarrollados por diferentes comunidades de la Amazonía.



Aprendizajes Dialógicos, conectados con el territorio, con lenguajes simbólicos y con diferentes necesidades productivas tecnológicas.



Figura 1.A Ejemplos de prácticas estandarizadas de la educación general (1), que pueden ser superadas a través de la educación intercultural, incluyendo el reconocimiento de prácticas y saberes (3), la educación postsecundaria con herramientas interculturales (2) y el aprendizaje dialógico conectado con el territorio (4).

Hitos y Desafíos en la Construcción y Expansión de una Educación Intercultural Participativa en la Amazonía

Sandra Frieri^a, Fernanda Bortolotto^{ab}, Gloria Amparo Rivera^c, André Baniwa^d, Bernardo Herrera^e, Clara van der Hammen^e, Paulo Moutinho^f, Julia Arieira^{g,h}

Colaboradores: Thaís de Carvalhoⁱ, Camilo Jaramillo Hurtado^j, Riikka Kaukonen Lindholm^k, Lars Lovold^l, Paola Minoiaⁱ, Tuija Veintieⁱ

Mensajes clave

- Los pueblos de la Amazonía poseen una inmensa riqueza en términos de diversidad cultural, histórica y étnica, reflejada en sus cosmovisiones, sistemas de conocimiento, formas de vida, relaciones e interdependencia con la naturaleza. Por lo tanto, en el contexto amazónico, la educación intercultural es un medio importante para facilitar el encuentro entre sistemas de conocimiento diversos.
- A pesar del importante conocimiento que poseen los Pueblos Indígenas y Comunidades Locales (PICL), existe violencia epistémica en el desarrollo de los procesos educativos y de formación de capacidades contemporáneos.
- Construir una educación intercultural participativa implica que las partes no solo puedan expresar sus visiones sino que también estén abiertas a otras perspectivas, sistemas de conocimiento y prácticas. Urge el intercambio de experiencias para que el fortalecimiento de capacidades genere espacios de aprendizaje inclusivos conectados con el territorio y en diálogo con lenguajes simbólicos.
- La construcción de políticas educativas y lingüísticas interculturales puede lograrse fortaleciendo la gobernabilidad local y la autonomía político-administrativa en el desarrollo de los currículos, creando propuestas de educación intercultural en la Amazonía urbana y rural; crear puentes entre la educación primaria, secundaria y terciaria; y diseñar modelos curriculares participativos con posibilidad de innovación tecnológica.

Resumen

La educación intercultural y el desarrollo de capacidades en la Amazonía no reconoce, en general, los conocimientos, prácticas y recursos que ya existen en la región. No solo se ha ignorado sistemáticamente el conocimiento Indígena y local (ofrecido por los pueblos Indígenas, sino también por las comunidades locales), sino que también hay violencia epistémica en el desarrollo de los procesos educativos y en los procesos de formación de capacidades. Los Pueblos Indígenas y Comunidades Locales (PICL) de la Amazonía han recorrido varios caminos en la construcción de la educación intercultural. Los desafíos y las lecciones

^a Fundación Tropenbos Colombia, Diagonal 46 No. 20-64, Bogotá, Colombia, sandra.frieri@uexternado.edu.co

^b University of Brasília Sustainable Development Center (UnB), Darcy Ribeiro Gleba A, Asa Norte, Brasília DF 70297-400, Brazil

^c National Training Service (SENA) Vaupés, Av. 15 No. 6 176, Mitú, Vaupés, Colombia

^d Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), Rua Projetada 70, Centro São Gabriel da Cachoeira AM, Brazil

^e Pontifical Xavierian University School of Social Sciences, Carrera 7 No. 40 62, Bogotá, Colombia

^f Amazon Environmental Research Institute (IPAM), Av. Nazaré 669, Centro, Belém PA 66040-145, Brazil

^g Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto de Estudos Climáticos, Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória, ES, Brazil

^h Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia em Áreas Úmidas (INAU), Universidade Federal de Mato Grosso, R. Quarenta e Nove, 2367, Boa Esperança, Cuiabá, MT, Brazil

ⁱ School of International Development, University of East Anglia, Norwich Research Park, Norwich NR4 7TJ, England, United Kingdom

^j Corporación Selva húmeda NGO, Colombia. Carrera 9 No. 71 - 70 Edificio Amazonas, oficina 304 Bogotá Colombia

^k University of Helsinki, Finland. Yliopistonkatu 4, 00100 Helsinki, Finland

^l Rainforest Foundation Norway, Norway, Mariboegate 8, 0183 Oslo

aprendidas de estas experiencias son igualmente variados. En este capítulo se destacan algunas experiencias significativas de la región, recogidas de diferentes autores, que se han desarrollado para construir y ampliar la educación intercultural participativa y dialógica, a partir de la problematización del sistema educativo general y las reflexiones a las que conduce esta mirada problematizadora. Con los casos presentados, reflexionamos no solo sobre la importancia de una construcción educativa participativa para los PICL, sino también que el conocimiento es una forma de comunicación e incidencia política que puede ayudar en sus luchas por garantizar sus derechos y gobernabilidad.

Palabras clave: Amazonia, cambio climático, cambio de uso del suelo, calentamiento, transporte de humedad, sequía, inundaciones, modelos climáticos, variabilidad climática, tendencias climáticas

32.1 Introducción

Los países de la Amazonía han recorrido varios caminos para construir una educación intercultural. Los desafíos y las lecciones aprendidas de estas experiencias son igualmente variados. Este capítulo busca destacar algunas experiencias significativas desarrolladas para construir y profundizar la educación intercultural participativa en diálogo, a partir de la problematización del sistema educativo general y las reflexiones a las que conduce esta mirada problematizadora. Adicionalmente, este capítulo contiene breves reflexiones, a través de la presentación de casos de estudio, sobre el papel de la construcción de capacidades locales para enfrentar problemas actuales, como el cambio climático.

De acuerdo con Walsh (2009, p. 5), “Desde sus inicios, la interculturalidad ha significado una lucha en la que temas como la identificación cultural, el derecho y la diferencia, la autonomía y el Estado-nación han estado en permanente disputa. No es de extrañar que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado.” En este marco, los sistemas educativos de estilo colonial rara vez se han alineado con la diversidad, entendida como riqueza y oportunidad; por el contrario, la tendencia es hacia la homogeneización sociocultural y la estandarización curricular.

El sistema educativo en el contexto amazónico es igualmente homogeneizador. No siempre parte de reconocer la diversidad de saberes, prácticas y

recursos presentes en las sociedades amazónicas. La asimetría del sistema educativo puede ser ilustrada por la práctica de enseñar exclusivamente en el idioma oficial de la nación y la prohibición de otros idiomas, y por la adopción de un modelo estandarizado de transmisión del conocimiento (Freire 2005), que promueve los valores nacionales por encima del conocimiento profundo construido día a día a través de la interacción con el territorio.

Desde esta perspectiva, según Sepúlveda (1996), “la interculturalidad no puede ser considerada como una simple comunicación o transferencia de contenidos culturales entre dos culturas, ya que esta comunicación y transferencia se complica por la asimetría social en la relación entre ambas. ... La lógica de la transferencia y la instrucción se asimila rápidamente a la lógica del poder ya la violencia simbólica. En la medida en que se restringe el discurso de uno, hay una manifestación de mayor legitimidad del otro, en la que se evidencia un carácter monolingüe y monocultural.”

En este marco, surge la necesidad de fortalecer los procesos de educación intercultural. Los saberes Indígenas y locales (SIL) no siempre son valorados y tratados con la debida atención que merecen en los sistemas educativos formales de los distintos países de la Amazonía. Este fracaso cae en la mencionada violencia epistémica.

Este capítulo está compuesto por siete secciones. En la primera sección, Hacia la comprensión de la educación intercultural y el desarrollo de capacidades en el contexto amazónico, presentamos

conceptos de educación intercultural y desarrollo de capacidades a través de una lente crítica. En la segunda sección, Diversidad en la educación intercultural y desarrollo de capacidades, exploramos el concepto de diversidad como posibilidad y como condición para enriquecer los procesos educativos interculturales. En la tercera sección, Reconociendo los saberes previos y los contextos educativos para promover la diversidad, reflexionamos sobre la necesidad de partir de los saberes y experiencias previas como recurso pedagógico que permita promover la diversidad. En la cuarta sección, La educación intercultural en la práctica: Casos significativos, presentamos seis casos de estudio donde se ha implementado la educación intercultural en los diversos contextos y países de la Amazonía. En la quinta sección, Reflexiones emergentes y necesidades identificadas, reflexionamos sobre los casos de estudio presentados para cosechar lecciones que nutran la construcción y extensión de una educación intercultural participativa en la Amazonía. En la sexta sección presentamos las necesidades identificadas y las recomendaciones establecidas y, finalmente, en el séptimo y último apartado aportamos las conclusiones finales.

Durante la consulta pública recibimos un número importante de nuevos casos y experiencias sobre educación intercultural en la Amazonía. Las contribuciones se han incluido en su totalidad en el capítulo y se encuentran en el Anexo 32.1 en el formato de respuestas a un cuestionario.

32.2 Hacia la comprensión de la Educación Intercultural (EI) y la construcción de capacidades en el contexto amazónico

La interculturalidad suele entenderse como la construcción de espacios de diálogo entre diferentes culturas y su interacción equitativa para generar expresiones culturales compartidas. Este diálogo implica que las partes involucradas no solo tengan la posibilidad de expresar sus visiones, sino que también tengan una apertura a otras perspectivas, tipos de saberes y prácticas (Van der Hammen *et al.* 2012).

Al ubicar esta noción de interculturalidad en la Amazonía, encontramos una gran riqueza cultural y lingüística que refleja diferentes cosmovisiones y formas de interactuar con el medio natural. Desafortunadamente, no todos los países amazónicos cuentan con políticas públicas que promuevan el desarrollo de las lenguas Indígenas a través de la educación pública, y en los casos en que existe una “Ley de Lenguas”, como en Colombia, existen pocos mecanismos que generen intercambios bilíngües simétricos. (Alarcón 2007) da fe de que “se asume que el español debe estudiarse y aprenderse para acceder al conocimiento, la ciencia y la tecnología occidentales, sin evaluar ni analizar los efectos de estos procesos integradores” (ver el Capítulo 12).

Cada uno de los casi 400 grupos distintos de pueblos Indígenas (Llorente y Sacona 2012; COICA 2019; IACHR 2019) que habitan la Amazonía representan una inmensa riqueza en términos de diversidad cultural, histórica y étnica, reflejada en sus cosmovisiones, saberes, formas de vida y relaciones particulares e interdependencia con los recursos naturales. Diferentes comunidades y poblaciones de la Amazonía han convivido con el territorio y la naturaleza durante muchos años y han asentado su vida y existencia sobre nociones de equilibrio e interacción con los recursos que les permiten sobrevivir (Rodríguez y van der Hammen 2000).

Así, el contexto amazónico constituye un escenario en el que la construcción de la educación intercultural se convierte en un escenario importante para el encuentro de diversos sistemas de conocimiento.

Según Walsh (2009), “desde la década de 1980, la interculturalidad comenzó a entenderse en América Latina en relación con las políticas educativas impulsadas por los pueblos Indígenas, las ONG y/o el propio Estado, con la educación intercultural bilingüe (EIB). ... Desde la década de los 90, se ha producido un nuevo enfoque sobre la diversidad étnico-cultural en América Latina, enfoque que se deriva de los reconocimientos legales y de una

creciente necesidad de promover relaciones positivas entre diferentes grupos culturales, para enfrentar la discriminación, el racismo y la exclusión, para sensibilizar a los ciudadanos sobre las diferencias y capacitarlos para trabajar juntos en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural”. Estos procesos normativos de atención a la diversidad étnica y cultural han sido diseñados e implementados de diferentes maneras en los países que conforman la Amazonía y, dentro de ellos, la educación intercultural es un espacio en disputa que puede ser interpretado desde diferentes posiciones sociopolíticas.

En Colombia, la educación Indígena, inicialmente a manos de la Iglesia Católica, ha sufrido cambios a partir de las luchas sociales y políticas protagonizadas por diferentes organizaciones Indígenas en las décadas de 1970 y 1980, con el apoyo de organizaciones no gubernamentales y académicos que expresaron su preocupación por una educación que defienda la cultura y la lengua. Estas posturas sirvieron de insumo para la reforma constitucional de 1991, que derivó en el programa de etnoeducación (Decreto 804 de 1995) del Ministerio de Educación Nacional (Molina-Betancur 2012).

Durante la década de los ochenta, en el Ecuador se fraguaron las iniciativas y propuestas más significativas para la educación Indígena. “Atendiendo a las solicitudes de los pueblos Indígenas de la sierra y la Amazonía, el Estado ecuatoriano decretó, en 1988, la creación de la Dirección Indígena de Educación Intercultural Bilingüe (DinBIE) y las Direcciones Provinciales de Educación Intercultural Bilingüe. En 1992, el Congreso Nacional aprobó la descentralización de la DinBIE. En 1993 se oficializa el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y en el 2000 se organizan las direcciones educativas por nacionalidades, en el marco de las diferentes redes zonales de la EIB” (Vélez 2008).

La Constitución Federal de Brasil de 1988 fue considerada un hito en el proceso de reconocimiento de la diversidad sociocultural brasileña, gracias a la movilización del movimiento Indígena, líderes

del movimiento negro y socios que lucharon por ese reconocimiento, al menos en términos de documentos (Fialho y Nascimento 2010). El reconocimiento de la diversidad sociocultural ingresó a los espacios educativos mucho antes de la constitución federal; sin embargo, fue recién a partir de la década de 1990 que la construcción e implementación de políticas y acciones afirmativas comenzaron a promover el reconocimiento de estas diferencias, teniendo dentro de sus alcances la inclusión social de grupos minoritarios y culturalmente diferenciados que ocupan espacios marginales en la sociedad (Fialho y Nascimento 2010). Con el decreto presidencial de 1991, el Ministerio de Educación de Brasil pasó a ser responsable de la política educativa para las poblaciones Indígenas, en colaboración con los estados y municipios, siendo estos últimos responsables de la ejecución bajo la dirección del ministerio. Además de este decreto, la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (Ley N°. 9.394/96), Dictamen N° 14/99 del Consejo Nacional de Educación, aborda los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena y el Plan Nacional de Educación (PNE) (Ley N°. 10.172 de Enero 9, 2001).

La Constitución Federal Peruana de 1993 reconoce la EBI (Educación Intercultural Bilingüe) como un derecho fundamental de los pueblos Indígenas, siguiendo el movimiento que se dio tanto en otros países amazónicos con la construcción de sus nuevas constituciones, así como la legislación internacional, que cada vez avanzaba más en reconocer los derechos de los PICL. La ley de educación bilingüe intercultural, Ley N° 27.818, obliga al Ministerio de Educación a diseñar un Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los Pueblos Indígenas (del Pueblo 2011). Asimismo, siguiendo el progreso de otros países amazónicos, la participación Indígena en las universidades ha crecido en la última década, al igual que los cursos de formación de profesores bilingües (Espinosa 2017).

Para explorar el futuro de la educación intercultural, utilizaremos tres perspectivas o lentes, como

propone Walsh (2009), para comprender los diversos roles atribuidos a la interculturalidad. La primera es la perspectiva relacional que se refiere al contacto e intercambio entre culturas, pueblos, prácticas y sistemas de conocimiento diversos, que se dan en condiciones de igualdad o desigualdad. La segunda perspectiva es una funcional que busca el reconocimiento de la diversidad y las diferencias culturales para ser incluidos dentro del sistema. Desde este punto de vista, la interculturalidad es funcional al sistema y no incluye las asimetrías o desigualdades socioculturales como parte de su quehacer. La tercera perspectiva, la interculturalidad crítica, parte del reconocimiento de que la diferencia se construye bajo esquemas coloniales y desiguales. Desde este punto de vista, la interculturalidad se entiende como un proceso construido desde la base, y que contrasta con la perspectiva funcional en la medida en que su propósito es la transformación de estructuras desiguales.

Desde la perspectiva crítica de la interculturalidad, se puede argumentar que la violencia física, el desprecio y la negación de las diversas expresiones culturales y procesos de pensamiento ocurridos durante los complejos procesos de colonización aún residen en la memoria de los pueblos amazónicos. Esta violencia epistémica la entiende Belausteguigoitia (2001) como “la modificación, la edición, el desdibujamiento y hasta la anulación tanto de los sistemas de simbolización, subjetivación y representación que el otro tiene de sí mismo, como de las formas específicas de representación y registro”.

Existen diferentes ejemplos en los que se puede concluir que la violencia epistémica aún persiste en aquellos espacios en los que los habitantes de la Amazonía interactúan con sus vecinos y con distintas instituciones en su vida cotidiana. Uno de ellos es la imposición de modelos universales de desarrollo y aprendizaje de los educandos en escuelas con currículos estandarizados diseñados bajo modelos hegemónicos que no se corresponden ni dialogan con los sistemas de conocimientos,

prácticas y recursos que los distintos grupos construyen en sus dominios de vida.

Algunos ejemplos de violencia epistémica se presentan en el marco comúnmente llamado desarrollo de capacidades. Según la UNESCO^m, el desarrollo de capacidades toma la forma de capacitación, asistencia técnica, orientación y preparación a través de proyectos adaptados a las necesidades específicas del beneficiario. Algunos temas prioritarios para el desarrollo de capacidades en la Amazonía son la gobernanza, la gestión forestal, la implementación de mecanismos financieros, el diseño de proyectos, el cambio climático, la educación y la salud, entre muchos otros. La apropiación comunitaria de estos temas y procesos implica la instalación de dispositivos de formación en los que se privilegian los resultados e indicadores alcanzados por encima de los procesos pedagógicos y participativos.

Actualmente se están llevando a las comunidades locales propuestas que ignoran las prácticas y saberes locales, como planes de negocios, modelos para la formulación de proyectos y emprendimientos con formatos preestablecidos. El desafío consiste en la construcción de mediaciones pedagógicas con pertinencia contextual que favorezcan la construcción compartida de sentido. Para ello, es necesario partir de encuentros dialógicos que permitan identificar y explorar significados y definiciones que las comunidades han construido respecto de los temas que la formación busca abordar.

32.3 Diversidad en la educación intercultural y desarrollo de capacidades

Desafortunadamente, los marcos de formación y sus prácticas cotidianas no siempre reconocen los saberes y prácticas que han construido diferentes grupos sociales, como los pueblos Indígenas. Rara vez se incluye ILK en las propuestas curriculares como una oportunidad para fortalecer el principio de diversidad asociado a las experiencias subjetivas de los estudiantes.

^m Tomado de: <https://es.unesco.org/creativity/fortalecimiento-de-capacidades>

Existe una diversidad de habitantes amazónicos que no están incluidos en las políticas de educación intercultural. Esto exige pasar del concepto de que se requiere una educación particular para determinados grupos de población a una educación contextualizada que reconozca la singularidad y diversidad de cada ser humano y permita la construcción de conocimientos intrínsecos y connotaciones acordes a las vivencias de cada espacio educativo.

La diversidad amazónica, rica en expresiones culturales, contribuye al desarrollo del arraigo y la identidad, que son principios fundamentales en la construcción de la subjetividad mediada por el contexto educativo. Si partimos de que la diversidad configura la realidad social en la Amazonía en la medida en que es pluricultural, entonces los procesos educativos deben desarrollarse para abordar la diversidad como valor y como desafío educativo orientado a ampliar y diversificar los aspectos pedagógicos y didáctica enmarcada en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en las aulas.

En ocasiones, el concepto de diversidad en un contexto educativo se entiende desde una lente reduccionista asociada a situaciones extraordinarias en las que los estudiantes se desvían de los estándares comunes o de la figura socialmente construida de un estudiante “normal”. Este contexto educativo a menudo encarna un modelo educativo homogeneizador que desarrolla currículos estrictos, sistemas metodológicos idénticos y sistemas estandarizados de evaluación, todo con el objetivo de formar personas utilizando patrones de comportamiento y conocimientos predeterminados.

Así, el concepto de diversidad cultural en el aula se refiere a procesos dinámicos de construcción de conocimiento que surgen de las trayectorias y marcos vitales de las personas, y de la interacción entre diferentes personas en términos de creencias, valores, experiencias, estilos de aprendizaje cognitivo e intereses, entre otros aspectos. Se refiere entonces a la necesidad de trabajar la diversidad en el aula más allá de un enfoque diferencial, que

reduce la complejidad de la singularidad a una categoría de identidad cultural estática y cristalizada, que no da cuenta de las necesidades de las personas ni permite articular sus experiencias (Frieri y Agudelo 2019).

Desde esta perspectiva, la diversidad no se entiende como un ejercicio exclusivo dentro de los procesos de inclusión educativa (muchas veces asumida para la atención de algunos grupos poblacionales a través de lo que se conoce como enfoque diferencial) sino que se asume como una característica humana, independientemente de pertenecientes a una población étnica o grupo de población vulnerable.

“En este sentido, la diversidad resuena con el concepto de singularidad según el cual cada persona, en virtud de su trayectoria vital, construye el sentido de su mundo, en el marco de relaciones sociales en las que se expresan las connotaciones de su vida cotidiana. Están constantemente estresados y negociados. Por tanto, no hay personas más diversas que otras, sino que todos somos diversos, y es precisamente ahí donde se desarrolla la riqueza del encuentro” (Frieri y Agudelo 2019).

32.4 Reconocer los conocimientos previos y los contextos educativos para promover la diversidad

Reconocer y dialogar con los conocimientos previos de los estudiantes y las particularidades de sus contextos educativos requiere una capacidad permanente de caracterización del contexto; es decir, el desarrollo de una lente y conocimiento integral del espacio y de las personas con las que se interactúa en ese contexto. El contexto de lectura también requiere una lente que reconozca y respete el conocimiento que los estudiantes adquieren a lo largo de su vida cotidiana. En cuanto a esto, Cole (2017) establece que “las personas desarrollan herramientas culturales y habilidades cognitivas asociadas con los dominios de la vida en los que estas herramientas y habilidades son de importancia central”. Similarmente, (Bruner 1997) propone una psicología cultural que sitúa el surgimiento y

el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de las interacciones sociales cotidianas y, simbólicamente, los acontecimientos que las personas viven en su existencia diaria.

A partir de estos enunciados, se cuestiona la existencia de un modelo de desarrollo cognitivo, en el que el sujeto incrementa su adquisición y utilización de conocimientos en función de un marco de referencia social y cultural (en este caso, el marco occidental construido en las sociedades industrializadas). Una vez cuestionada, la exploración y apertura hacia las diferentes formas de construcción del conocimiento se vuelve fundamental en el ejercicio educativo.

32.5 La educación intercultural en la práctica: Casos significativos

Los siguientes casos significativos de distintos contextos amazónicos evidencian la diversidad de prácticas existentes en la construcción de la educación intercultural y el fortalecimiento de capacidades. Los casos fueron enviados por diferentes autores, invitados a participar en el capítulo, que viven y/o tienen experiencia con pueblos Indígenas y comunidades locales en la región amazónica. Los textos presentan los contextos en los que se gestaron las iniciativas y en los que se lograron importantes resultados y reflexiones.

32.5.1 Formación pedagógica e intercultural en el SENA, Vaupés: Una aproximación a los saberes y prácticas culturales

Gloria Amparo Rivera - SENA (Colombia)

En Colombia existen avances en la jurisprudencia nacional sobre el reconocimiento de la diversidad cultural, los saberes ancestrales y los derechos colectivos. También existen políticas institucionales que promueven el acceso a la formación en igualdad de oportunidades y atención a la diversidad. Sin embargo, las administraciones nacionales enfrentan dificultades para reconocerlos e incorporarlos en las políticas y programas nacionales.

En este sentido, se necesitan más esfuerzos para sistematizar, comprender, reconocer y escalar ejemplos exitosos de educación superior intercultural. En particular, en el contexto de la formación técnica, persiste la convicción de que el conocimiento técnico y científico occidental es superior y debe ser llevado a las comunidades para ayudarlas a progresar.

El Servicio Nacional de Educación (SENA) es una institución asociada al Ministerio del Trabajo de Colombia que ofrece capacitación técnica y tecnológica. Esta institución cumple la función pública nacional de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores, ofreciendo y ejecutando la formación profesional para la incorporación de los colombianos a las actividades productivas. En el cumplimiento de estas funciones, también sirve a las comunidades Indígenas de la Amazonía colombiana.

En este contexto, surgió la necesidad de desarrollar un enfoque diferente que atienda a estas poblaciones, tomando en cuenta sus características culturales, ambientales y territoriales en cumplimiento del marco legal vigente en Colombia de reconocimiento de los derechos territoriales, sociales y culturales de los grupos étnicos.

La práctica demuestra que las soluciones técnicas que se llevan a las comunidades étnicas se basan en conocimientos desarrollados para determinados contextos y condiciones que involucran infraestructura desarrollada y acceso a capital para inversiones considerables, y en general descuidan la gran riqueza de recursos que tienen las comunidades Indígenas amazónicas que viven y dependen de las zonas de bosque húmedo tropical.

Con base en la experiencia del SENA-Vaupés desde 2013, es importante considerar el acceso al capital no solo como recursos humanos especializados sino también recursos que permitan, en un diálogo de saberes, ejecutar estrategias estructurantes entre saberes tradicionales y saberes académicos para lograr acciones concretas. Estos incluyen ajustes a los diseños curriculares que vinculan el

contexto, el desarrollo de temas sobre derechos colectivos, la revalorización de las lenguas Indígenas y el desarrollo de proyectos de investigación locales con una fuerte base en conocimientos y prácticas ancestrales. Esto permite vincular el potencial cultural, ambiental y diverso de la Amazonía a nivel local.

SENA-Vaupés ha fortalecido sus capacidades administrativas, formativas y pedagógicas en 5 pasos básicos:

- Un acuerdo con las comunidades Indígenas sobre la necesidad de capacitación u otros servicios complementarios.
- Fortalecimiento de capacidades pedagógicas de servidores públicos, instructores y aprendices mediante la aplicación de herramientas participativas para desarrollar procesos de caracterización y autodiagnóstico con las comunidades locales.
- Creación de proyectos basados en la productividad potencial del entorno o cultura de las comunidades o participantes, según su etnia y cultura.
- Fortalecimiento del conocimiento cultural a través de la investigación local con enfoque intercultural.
- Fortalecimiento de los procesos organizativos de la organización comunitaria de las comunidades, derivados de la capacitación y la planificación de actividades que promuevan el desarrollo de unidades productivas, o de la construcción de proyectos para programas de capacitación.

Las capacitaciones a los instructores del SENA utilizan herramientas participativas e interculturales para sensibilizarlos sobre los procesos de formación en un contexto diferencial. Las prácticas pedagógicas (Figura 1) se fortalecen con las interacciones con los Indígenas y, por lo tanto, generan una formación más exitosa que reconoce los conocimientos previos y las prácticas ancestrales. Se han obtenido los siguientes resultados:

- Capacidades pedagógicas fortalecidas de los instructores del SENA.



Figura 32.1 Aprendices del SENA observando aves en el encuentro nacional de ornitología (Rivera 2016).

- Planificación formativa, donde se obtienen objetivos de aprendizaje a través de la implementación de herramientas participativas y actividades lúdicas.
- Guías de aprendizaje diseñadas con un enfoque cultural diferencial.
- Vínculos entre el contexto territorial y la ejecución de la formación identificados y empleados.
- Herramientas participativas interculturales ajustadas al contexto pedagógico como herramientas didácticas activas.
- Vínculos con instructores Indígenas.
- Vínculos con un poseedor de saberes Indígenas, fortaleciendo la identidad cultural en los procesos de formación.
- Investigación enfocada a fortalecer los saberes locales y ancestrales.
- Personal del SENA capacitado en el uso de herramientas participativas (Figura 32.1).

Esta capacitación comenzó con una presentación sobre el uso pedagógico de herramientas interculturales participativas y con el fortalecimiento de la capacidad didáctica de los instructores a través de la inclusión de caracterizaciones y contextualizaciones que vincularon saberes y prácticas locales.

Durante tres años, esta formación estuvo a disposición de jóvenes y adultos pertenecientes a diferentes comunidades para generar prácticas de aprendizaje más dinámicas e ilustrativas. Esta formación complementaria abrió el camino para que la oficina del SENA-Vaupés incorporara cursos de capacitación en la formación turística unos años más tarde. Esta capacitación duró dos años y los instructores comenzaron a incorporar el potencial cultural, natural y territorial del Vaupés en sus lecciones, haciendo que la capacitación fuera localmente pertinente. Los aprendices, junto a los instructores formadores, se vincularon al programa SENNOVA a través del fondo semilla en Etno-Ornitología, donde pudieron monitorear aves en comunidades vecinas al casco urbano de Mitú, articular iniciativas de turismo sustentable basadas en la observación de aves y generar importantes productos como la guía básica de observación de aves de la región del Vaupés, *Vaupés en plumajes, sonidos y colores*. Las historias tradicionales de las aves y un museo digital de fotografías y sonidos de aves les permitieron compartir experiencias en múltiples eventos nacionales y regionales de aviturismo y ciencias naturales.

Esta experiencia resultó en lecciones aprendidas asociadas con un importante potencial práctico y basado en el conocimiento en torno al manejo forestal, la fauna, la flora que debe visualizarse como una base potencial para la investigación científica. Adicionalmente, muestran la importancia de procesos de formación institucional en diferentes contextos amazónicos que permitan a sus integrantes reconocer las características contextuales de las comunidades.

32.5.2 Investigación local para fortalecer la autonomía y la gobernanza territorial

María Clara Van der Hammen and Sandra Frieri (Colombia)

Compartimos el relato y análisis de una experiencia de formación en gobernanza territorialⁿ con las comunidades Indígenas Koreguaju de Solano, Caquetá, con el fin de reflexionar sobre las posibilidades de construir prácticas decoloniales a través de metodologías de diálogo orientadas a la articulación simbólica entre distintas formas de significar el mundo, y la exploración de nuestros propios recursos ambientales, productivos, sociales y culturales.

El pueblo koreguaju, con una población aproximada de 3.700 habitantes, pertenece a la familia lingüística tukano occidental. Su territorio ancestral está ubicado en el corredor de transición entre la Cordillera de los Andes (el valle oriental de los Andes, contiguo al río Magdalena) y la Amazonía (sus llanos orientales, en el departamento de Caquetá, y parte del Putumayo, ver Figura 32.2).

Como parte de un proyecto desarrollado por The Nature Conservancy (TNC) y Tropenbos de 2018 a 2019, “Fortalecimiento de los gobiernos locales como estrategia de lucha contra la deforestación en el mosaico de Caquetá”, se buscó generar espacios de intercambio de experiencias en el marco participativo implementación de planes de manejo territorial elaborados por un proyecto anterior con el apoyo de TNC^o, en siete territorios Indígenas legalmente reconocidos del pueblo Koreguaju, y uno del pueblo Nasa, todos ubicados en la cuenca del río Peneya. En este proceso hubo 2 participantes de cada uno de los 8 territorios legalmente reconocidos, con la idea de que todos los participantes tuvieran elementos para aportar en las reflexiones y aprendizajes de sus respectivas comunidades.

ⁿ Incluimos dentro de la gobernanza a las interacciones y acuerdos entre gobernantes y gobernados, para generar oportunidades y resolver los problemas de los miembros de la comunidad, y construir las instituciones y normas necesarias para generar el cambio. En el contexto de la gobernanza del territorio Indígena, ésta se asocia a aspectos como la autonomía de gobierno y el derecho (y responsabilidad) de conservar, transmitir y desarrollar sus propias formas de vida y su propia cultura a las generaciones futuras.

^o El objetivo de estos planes es fortalecer la gobernabilidad dentro de los territorios Indígenas legalmente reconocidos a través de la reflexión sobre el territorio, los recursos disponibles y la concertación de un acuerdo de zonificación para diferentes usos y la priorización de acciones para el desarrollo sostenible.

Resguardos Indígenas en el Alto Río Caquetá, Municipio de Solano

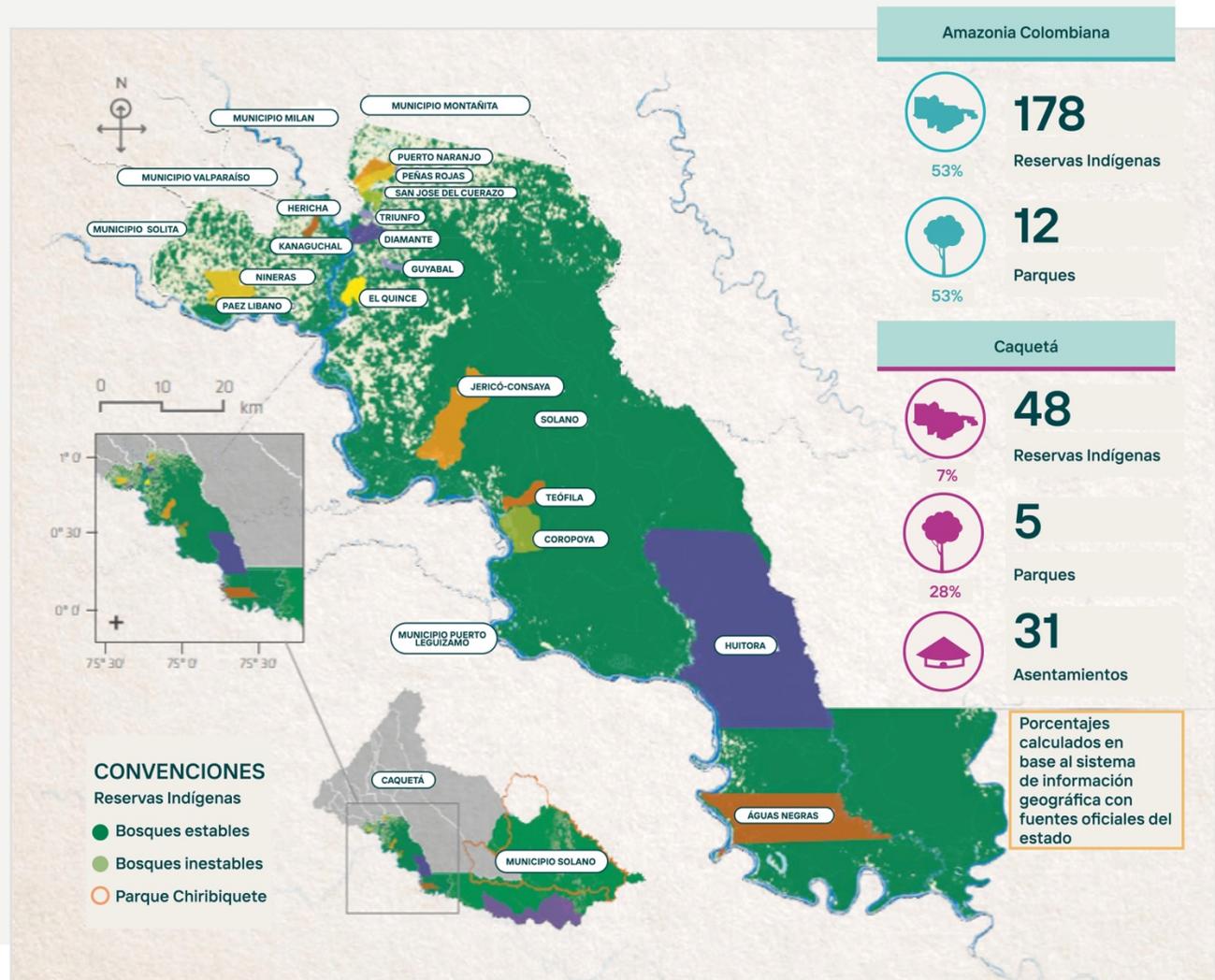


Figura 32.2 Resguardos Indígenas en Alto Río Caquetá, Municipio de Solano. Fuente: The Nature Conservancy. Portfolio de proyectos para la implementación de estrategias de conservación y manejo de territorios Indígenas (Solano-Solita 2018).

La capacitación consistió en combinar una serie de actividades intracomunitarias y encuentros intercomunitarios. Los encuentros colectivos se llevaron a cabo en tres ocasiones, en los que, desde un inicio, los participantes buscaron crear un espacio de conversación y diálogo a través de la presentación de diversas actividades que estimulan la participación y conexión con el espacio de formación.

Los participantes priorizaron, en la implementación de los planes de manejo, los siguientes temas:

materiales culturales (textiles, cerámica), fortalecimiento de la *chagra*, el territorio y sus historias de origen, comida tradicional Koreguaje, pintura corporal y bailes asociados a los rituales. A partir de ahí, la implementación de investigaciones propias se convirtió en el principal mecanismo para fortalecer sus conocimientos como base para acciones de gestión ambiental, ya sea productiva o educativa. La investigación local es una estrategia que impulsamos desde hace varias décadas desde la perspectiva de Tropenbos (<https://www.tropenbos.org>).

[org/where we work/colombia](http://org/where_we_work/colombia)), como una forma de incentivar la transmisión de conocimientos en las comunidades, desde recopilar, hacer visible y utilizarla en distintos contextos para el desarrollo de iniciativas productivas, ordenamiento territorial, ejercicios de educación o escenarios de negociación política. Esta estrategia implica la definición de un tema, un objetivo y una metodología por parte de las comunidades locales, ya sea de manera individual o colectiva. Se facilita a través de materiales (artículos de papel, cámaras, grabadoras), o dinero para adquirir gasolina o alimentos para las reuniones. No hay formatos preestablecidos y hay mucha libertad en la forma en que se construyen y utilizan estos procesos de investigación. En algunos casos se facilita la publicación de resultados, si es el deseo de los investigadores locales y sus comunidades^p.

A través de esta capacitación se diseñó e implementó una propuesta pedagógica basada en la construcción de rutas metodológicas para el fortalecimiento de la gestión territorial. El desarrollo de la investigación local sirvió como punto de partida para la reflexión y exploración de diversas formas de construcción y fortalecimiento de saberes asociados a la cultura, que permitieron que los aprendizajes fueran significativos y contextualizados. Las transformaciones observadas en los participantes, entendidas como procesos inconclusos en permanente desarrollo, están relacionadas con su posición subjetiva en el rol de autonomía y liderazgo. No representan solo el fortalecimiento de capacidades para comunicar con metodologías ajenas y acompañar su implementación y sistematización, sino también la construcción de discursos narrativos en relación con el orgullo, la identidad cultural y la gobernanza territorial en espacios destinados al intercambio de experiencias y la socialización de los productos de la investigación local. Estos productos se convierten en referentes de los procesos de exteriorización y transmisión del conocimiento (Bruner 1997), y se desarrollan a través de diferentes estrategias de recopilación y documentación, como el texto escrito, la ilustración,

la fotografía y la cultura material (p. ej., cestos, *matafíos*, tamices, cerámicas, collares).

De esta forma, la conexión positiva con los saberes locales permitió descubrir manifestaciones identitarias en la cultura que, en la medida en que son reconocidas, se transforman en autoestima y agencia para seguir acompañando diversos procesos participativos asociados, en este caso, a la gobernanza y gestión territorial.

32.5.3. La educación intercultural Indígena en el Río Negro

Quizás no haya otro lugar donde haya más experiencias interculturales que entre los pueblos Indígenas y no Indígenas de la región de Río Negro, donde se hablan 23 etnias diferentes, cuatro familias lingüísticas y 18 idiomas. De hecho, cada persona, cada grupo de Indígenas, ya nace en el ámbito de la vida intercultural si consideramos que el padre y la madre son diferentes entre sí y se han convertido en una sola familia. De esta manera se vive la interculturalidad, muchas veces sin saber que parte de las bodas.

La Organización Indígena de la Cuenca del Içana (OIBI, siglas en portugués), fundada en 1992, movilizó a los Baniwa y Koripako, y ha servido como herramienta para que los Baniwa realicen sus derechos, liderando muchas iniciativas como la medicina tradicional y la educación, que inspiró la unificación de la ortografía de la lengua Baniwa, la formación de maestros y la elaboración de la Escuela Indígena Baniwa y Koripako (BIEK Pamáali) (Figura 32.3). Además, invirtió en la producción y comercialización de cestería de Arumã y del condimento culinario Baniwa jiquitaia. El primer año del nuevo milenio fue el lanzamiento de la marca Arte Baniwa y la inauguración de la BIEK, que impactó en la política municipal al crear otras escuelas primarias en las comunidades baniwas.

Escuela Indígena Baniwa y Koripako (BIEK Pamáali): Infraestructura, organización, alumnos y profesores, ense-

^p Para ver ejemplos, consulte www.tropenbos.org

ñanza y programa de idiomas

Decimos que esta escuela es del pueblo Baniwa, porque la escuela fue pensada, elaborada, construida, implementada y administrada por el pueblo Baniwa a través de sus representantes, líderes y docentes, con el apoyo de socios. Esta escuela es reconocida por el Sistema Educativo del Municipio de São Gabriel da Cachoeira. El pueblo Baniwa inició su lucha por una escuela en 1984, reafirmando esta lucha en 1987 a través del movimiento Indígena rionegrino. Entre 1992 y 1997 hubo encuentros y discusiones sobre educación donde el objetivo era buscar la comprensión. En 1998, el proyecto de la escuela fue propuesto en sociedad con el Instituto Socioambiental (ISA, por sus siglas en portugués). ISA es una ONG brasileña, fundada en 1994 para proponer soluciones integrales a problemas sociales y ambientales con un enfoque central en la defensa de los bienes y derechos sociales y colectivos relacionados con el medio ambiente, el patrimonio cultural y los derechos humanos y de los pueblos) y la Federación de Organizaciones Indígenas de Río Negro (FOIRN), que es la organización Indígena de la región de Río Negro, fundada con el objetivo de articular acciones en defensa de los derechos y el desarrollo sostenible de 750 comunidades Indígenas en la región más preservada de la Amazonía, en la triple frontera con Venezuela y Colombia. En 1999 se consolidó el proyecto y se inició la construcción del espacio físico. La implementación de este proyecto fue posible gracias a una asociación entre el municipio de São Gabriel da Cachoeira, la Oficina Regional de Río Negro de la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI) y estudiantes de secundaria de Noruega.

La Escuela Baniwa y Koripako promueve su propio proceso de aprendizaje utilizando la metodología Teach-by-Research. Esta metodología ha facilitado la enseñanza y producción de conocimientos interculturales, ya sean culturales, técnicos o científicos, desde el año 2000. La base de este proceso son las discusiones durante las reuniones donde los Baniwas, maestros en cultura y tradición, enseñan que el niño nace curioso. Por ejemplo, enseñan que al nacer, el niño llora, “¿dónde estoy?”. Observa-

mos que, mientras que las escuelas de personas no Indígenas valoraban la curiosidad solo en los niveles de educación superior, nuestra escuela podría ser diferente, podríamos valorarla desde el principio. Así, en la escuela se hizo presente la suma de culturas Indígenas y no Indígenas que caracterizan la interculturalidad de la enseñanza y el aprendizaje.

La escuela cuenta con una infraestructura con un conjunto de viviendas, incluyendo dormitorios, aulas, biblioteca, cafetería, laboratorio de computación, laboratorio de ciencias, laboratorio de producción de alevines de pescado nativo, represas piscícolas, sistema agroforestal, cocina, administración oficina, un molino harinero, un depósito de herramientas y un depósito de combustible. El número de viviendas ha aumentado con el número de alumnos, y las instalaciones del espacio docente aumentan según la calidad del proyecto docente. Es una comunidad escolar, o una escuela comunitaria.

Durante el período escolar, los docentes y alumnos viven en la escuela durante dos meses y luego regresan a sus comunidades, donde realizan investigaciones de campo. Algunas clases son teóricas y algunas clases son clases de campo, donde los estudiantes practican métodos de campo. El proceso educativo se realiza instituyendo responsabilidades de aprendizaje. Los estudiantes se organizan en grupos semanales con el objetivo final de desarrollar capacidades de organización, planificación, acompañamiento y supervisión de actividades en la escuela. Al final de cada semana, hay presentaciones colectivas, discusiones y reflexiones sobre la rendición de cuentas con sus colegas.

Los alumnos de la Escuela Indígena Baniwa Koripako Pamáali son de la región del río Içana y sus afluentes: Ayari y Cuiari. Todos son Baniwa o Koripako. El objetivo de los estudiantes de la escuela es estudiar, valorando su cultura e idioma para adquirir conocimientos ancestrales y conocimientos occidentales, y crear nuevos conocimientos interculturales creativos para el desarrollo ambiental y territorial sostenible, siempre atentos y adoptando

nuevos conocimientos científicos, prácticas tecnológicas y de comunicación.

Los docentes también encarnan el papel de “padres-educadores”, ya que la convivencia es constante, y en algunas ocasiones los alumnos necesitan este tipo de acompañamiento. De hecho, para los Baniwa y los Koripako, no hay separación entre educar a los jóvenes y enseñar en la escuela: antes de que un maestro sea un maestro de escuela, debe ser educado para ser un ejemplo para los jóvenes durante el proceso de enseñanza, con herramientas para formar a sus alumnos cívica y culturalmente.

Los temas y objetivos generales de las discusiones entre estudiantes y profesores enfatizan la rela-

ción constante entre las disciplinas del núcleo común y la parte diversificada (es decir, las prácticas profesionales). Esta relación se refuerza a través del énfasis en cuatro temas transversales a todas las disciplinas, teóricas o prácticas, estudiadas en la escuela o en las comunidades de origen de los estudiantes: Política, derechos y movimientos Indígenas; Ética Baniwa; Política y Educación para la Salud; y Desarrollo Sostenible. El Proyecto Político Pedagógico, orientado a la formación a través de la investigación acción participativa, está enfocado en las problemáticas y potencialidades del *buen vivir* (bienestar) de las comunidades Indígenas de la Cuenca del Içana, y ha sido responsable por la formación del nuevo capital social responsable de la gestión socioambiental del territorio Indígena demarcado, cuya extensión ocupada por los Baniwa/



Figura 32.3 Fotografías de la escuela Koripako del pueblo Indígena Baniwa (AB) y sus experiencias educativas en el manejo de la tierra utilizando conocimientos tradicionales (C).

Koripako comprende una superficie de ~3.487.792 ha y alberga una población de 6.200 personas en 93 sitios y comunidades.

La Escuela Baniwa Koripako Pamáali, si bien su currículo se desarrolla a partir de su propia práctica, también forma parte de un currículo común a las escuelas no Indígenas, por lo que es posible que los alumnos terminen sus estudios en otras escuelas.

La investigación se realiza en lengua originaria, ya que la narrativa Indígena respeta el contexto y el verdadero significado de la tradición, y de esta manera, es más probable que el trabajo regrese a la comunidad. La Escuela es multilingüe, con cinco lenguas: tres Indígenas y dos nacionales. El idioma Baniwa es una de las lenguas Indígenas cooficiales del municipio de São Gabriel da Cachoeira y, junto con el idioma Koripako, se habla ampliamente en esta región. La escuela también utiliza el idioma general, o Nhengatu, que es hablado por muchos grupos étnicos en la región de Río Negro, el idioma español debido a los países vecinos Colombia y Venezuela, y el portugués, el idioma nacional de Brasil.

Todas las disciplinas tienen como objetivo facilitar el dominio de la lengua portuguesa, verbal y escrita, ya que es importante para la comparación, confrontación y comprensión mutua entre culturas, abriendo puertas para el diálogo intercultural. Aprender Baniwa y Koripako también es importante y estructurado, ya que esto es fundamental para evitar que estos idiomas se extingan como otras lenguas Indígenas. Además, al enseñar la fonética, fonología, morfología y gramática de nuestros idiomas locales, otros pueden tener acceso a estudiar y escribir en ellos. El baniwa escrito y su estudio pueden ser estudiados por los pueblos Indígenas y por otras personas interesadas en aprenderlos. Lo mismo ocurre con el nhengatu y el español.

Resultados

- 86 alumnos se graduaron de la BIEK entre 2000 y 2011 (del total de 148 alumnos). Procedían de

35 comunidades diferentes de la cuenca y de 13 clanes diferentes de las principales fraternidades Baniwa y Koripako (los grupos Indígenas Dzawinai, Walipere, Hohoodene, Kapitiminanai y Komadaminanai).

- 32 docentes Indígenas han impartido clases en la BIEK. También recibieron capacitación mientras trabajaban.
- Los estudiantes graduados de BIEK se convirtieron en docentes (39%), investigadores (14%), líderes comunitarios (3%), funcionarios de salud pública (1%), personal militar (8%), estudiantes secundarios en otras comunidades de Içana (21%), estudiantes de secundarias urbanas (9%) y esposas no estudiantes (6%).
- 24 mujeres Baniwa/Koripako fueron educadas entre 2000 y 2011 (28% del total). Ahora son docentes (6), investigadoras (2), estudiantes de secundaria en otras comunidades de Içana (7), estudiantes de escuelas secundarias urbanas (3) y esposas no estudiantes (6).
- Capacidad en la BIEK: El número ideal de personas que estudian y trabajan es entre 80 y 100. Por ejemplo, 7 maestros, 1 cocinero y 1 proveedor de servicios generales atienden a 78 estudiantes de primaria y secundaria. La clase de primer año que ingresó a la escuela primaria en marzo de 2012 tenía, por primera vez, más niñas (7) que niños (5).
- Actividades temáticas para la educación pública en general: BIEK también recibe regularmente de 5 a 20 estudiantes por ciclo que son maestros, funcionarios de salud pública y líderes de otras escuelas o comunidades de la Cuenca para talleres, cursos y actividades de investigación que se enfocan en temas como informática, gestión ambiental (bosques y pesca), acuicultura, salud Indígena, derechos, gestión de proyectos y organizaciones, y emprendimiento económico.
- BIEK mantiene un promedio de 40 a 50 estudiantes de primaria y de 20 a 30 estudiantes de secundaria, con un total de 70 a 80 estudiantes.

Los estudiantes formados en BIEK ayudarán en la construcción de políticas y autonomía en las comunidades, y lucharán por sus derechos educativos.

Hoy, en la Cuenca del Içana hay 25 escuelas completas, algo que hace 18 años se hubiera creído imposible.

La decisión de los pueblos Baniwa y Koripako de crear su propia escuela tuvo un impacto positivo en varias iniciativas públicas. Por ejemplo, derivó en la creación de una Maestría y certificaciones interculturales como propuesta del Instituto de Saberes e Investigaciones Indígenas de Río Negro.

El proyecto de educación escolar colectiva de los pueblos Baniwa y Koripako está prosperando. En el futuro, los pueblos Baniwa y Koripako esperan crear una institución de educación superior.

32.5.4 Finca Balcanes de la Universidad de la Amazonia y su rol en la Mediación Intercultural del Conocimiento (MIC)

Bernardo Herrera H. (Amazonía Colombiana - Universidad de la Amazonía)

El presente estudio de caso sobre el papel de la mediación intercultural en la universidad se inspira en dos vacíos encontrados por el más reciente informe sobre Colombia posconflicto del Instituto Kroc, en primer lugar, la ausencia de consideración de género y, en segundo lugar, la exclusión de los pueblos Indígenas. Tener un enfoque de género e incluir a los pueblos Indígenas es crucial para la consolidación y adhesión a los acuerdos de paz. Ambas motivaciones coinciden con investigaciones académicas previas sobre el papel de la mediación del conocimiento intercultural e investigaciones de campo para caracterizar este papel (Herrera 2020a).

En este contexto, el caso Balcanes plantea la posibilidad de una alianza entre una universidad (Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá, Colombia) y una organización Indígena (Agrosolidaria) para liderar un diálogo de saberes sobre la *chagra* (parcela agrícola). Este es un ejemplo donde la universidad se convirtió en una Mediadora Intercultural del Conocimiento (MIC) con mujeres

Indígenas campesinas. El diálogo de conocimientos destacó y fortaleció el papel de las mujeres Indígenas para garantizar la seguridad y soberanía alimentaria. Las mujeres en la Amazonía están asumiendo cada vez más el papel de jefas de hogar y líderes de la producción agrícola. Este estudio de caso nos invita a reclamar el papel de las universidades y las organizaciones Indígenas o comunitarias en el reconocimiento de la *chagra* Indígena y la mediación de diálogos productivos de conocimiento.

Entre 2019 y 2020 se realizaron etnografías multi-situadas con las poblaciones y territorios ribereños del Guaviare y Caguán, y en la Cuenca de Ortegua, donde se ubica el presente estudio de caso. En conjunto, estos ríos aportan el 40% del caudal de la Amazonía y, de las 400.000 ha que se deforestan cada año en el territorio colombiano, más de la mitad se encuentran en la cuenca alta de la región amazónica.

El “campesino-profesor”, como se le conoce a Orlando Alzate, es un campesino del alto Caguán, a donde fue luego de ser desplazado del valle del río Pato por reclamar la tierra como su derecho. En el año 2000, cuando ya tenía 60 años, decidió estudiar ingeniería agroecológica, carrera que ofrece la Universidad de la Amazonía. Allí lo pusieron a cargo de la Finca Balcanes. Orlando inició un proceso de diálogo con los saberes ancestrales, que rindió frutos luego de dos décadas de lecciones aprendidas en la comunidad.⁹

Veinte años después, una generación de jóvenes lidera la Finca Balcanes. Egresados del programa de agroecología coordinan la Escuela Campesina del Saber Amazónico de Balcanes. El coordinador de la finca, junto con su socio, trabajan con la comunidad agrícola y cultivan juntos su propia parcela, cultivando varias especies no maderables. Describen esto como la “tesis del diálogo de saberes con las comunidades Indígenas. ... [Es] una comprensión de su cosmovisión y creencias en su naturaleza y, en esta espiritualidad, comprender la magia

⁹ Obtenga más información a través de un video disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ujHh0-Jhodw&t=823s>.

de la planta, que es también la magia del conocimiento... de esta tradición a través de... sus... plantas, sus medicinas. ... Uno se pregunta, ¿cómo es que han logrado esto a través del tiempo, y cómo es que pueden continuar con la seguridad y soberanía alimentaria, mientras cuidan nuestra Amazonía?”. (Herrera 2020).

En este contexto, el caso Balcanes plantea la posibilidad de una alianza entre la universidad y las comunidades Indígenas para un diálogo de saberes orientado hacia la *chagra*. ¿Podrían las fincas universitarias mediar y resistir la biopiratería en la comercialización de semillas y plantas desarrolladas a partir del conocimiento acumulado de los agricultores y las comunidades Indígenas?

Proponemos una respuesta afirmativa a la pregunta, tomando como ejemplo la experiencia de la Universidad de la Amazonía como Mediadora Intercultural del Conocimiento (MIC), siempre y cuando se incluya a las mujeres campesinas. Este requisito es importante por su papel en la vigilancia de la soberanía y la seguridad alimentaria en el contexto amazónico. Las mujeres no solo son a menudo las cabezas de familia, sino que su contribución a la producción agrícola de la región está aumentando. Este estudio de caso nos invita a reivindicar el rol de la universidad, así como el de las organizaciones comunitarias, como Agrosolidaria, para reconocer a la *chagra Indígena*, y mediar en un diálogo de saberes.

La Mediación Intercultural (MIC) es una resistencia contra la hegemonía y un camino hacia la seguridad y soberanía alimentaria. Es importante mediar interculturalmente la búsqueda de la gobernanza sobre la naturaleza, incluyendo el rol de cuidado por parte de las mujeres. Esto sucede, por ejemplo, en el reconocimiento al liderazgo de las mujeres líderes en los pueblos Nükak del Guaviare colombiano.

En este contexto, es importante reconocer al río como un vehículo para la explotación de la madera dentro del bosque. A través del río es posible

conectar los mercados de madera con las carreteras y los centros urbanos. Dentro de este proceso comercial hay una ausencia de reconocimiento de los saberes ancestrales, que pueden ser transformados por la mediación intercultural en una perspectiva antihegemónica.

El reconocimiento del papel del río es un paso obligatorio; antes de que el río fuera utilizado para la explotación de la madera, unía su curso superior con el curso inferior y, como un sistema de carreteras, conecta el mercado con los centros urbanos. En los flujos comerciales del río se puede observar la falta de reconocimiento de los saberes ancestrales. En este flujo, también podemos entenderlo como una forma de mediación intercultural en una perspectiva antihegemónica.

La experiencia de Agrosolidaria fundamenta el discurso académico e incentiva la construcción compartida de significados. El discurso “ha bajado el cielo hasta el suelo”, como compartió un dirigente de la Asociación de Solidaridad Económica. Para no excluir a las mujeres, las cuotas de mantenimiento se redujeron de 10.000 a 5.000 (de 3 USD, las cuotas se redujeron a la mitad). Bajar el costo permite más acceso a las mujeres porque se les paga menos en el mercado laboral.

Estos procesos de seguridad alimentaria van más allá de la escala familiar. En términos de empoderamiento y gobernanza, la recuperación del territorio debe ocurrir a escala nacional y multilocal. En la construcción de esta soberanía alimentaria, hay coproducción (Miller y Wyborn 2020) del conocimiento. A distancia del antropocentrismo occidental, hay que contemplar los derechos de la naturaleza, y el principio de propiedad intelectual, reconociendo a nivel constitucional el saber de las comunidades 'nativas' en el *buen vivir*, que se origina en los pueblos amazónicos.

32.5.5 El cambio climático como tema de fortalecimiento y lucha de los Pueblos Indígenas de la Amazonía

Fernanda Bortolotto and Paulo Moutinho (Amazonía brasileña)

Este estudio de caso presenta cómo los líderes de los pueblos Indígenas de la Amazonía brasileña incorporan el cambio climático en su agenda y la lucha por sus territorios. Al fortalecer las capacidades de los pueblos Indígenas y no Indígenas, los pueblos Indígenas están construyendo sus propias narrativas, basadas en sus conocimientos y experiencias de vida, para incorporarlas en las políticas climáticas nacionales. Como ejemplo, el Plan Nacional de Adaptación de Brasil reconoció el conocimiento Indígena y local como una herramienta importante para la adaptación. Además, después de múltiples talleres con pueblos Indígenas y comunidades locales (IPLC), el plan incluyó los resultados de sus estudios locales sobre los impactos climáticos en sus vidas.

Los pueblos Indígenas poseen múltiples tipos de conocimientos relacionados con el clima debido a su dependencia de los recursos naturales, en particular conocimientos sobre la estacionalidad de la cosecha y los rituales. Armados con este conocimiento, saben qué esperar y las anomalías que existen (Turner y Clifton 2009). Su profundo conocimiento de la variabilidad les permite distinguir fácilmente entre los retrasos normales y el impacto del cambio climático.

En los últimos 20 años, líderes Indígenas y representantes de la Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileña (COIAB, siglas en portugués) han participado en reuniones y discusiones sobre cambio climático, organizadas y promovidas por ONG aliadas como el Instituto de Investigaciones Ambientales de la Amazonía (IPAM), el Instituto Socioambiental (ISA), Greenpeace, The Nature Conservancy (TNC) y el Instituto de Educación de Brasil (IEB). En estas reuniones, los líderes Indígenas son introducidos a conceptos técnicos sobre el cambio climático, conceptos establecidos por investigadores no Indígenas que rara vez consideran la perspectiva de los pueblos

Indígenas en la elaboración de sus estudios o conceptos.

Líderes Indígenas presentan reflexiones integrales sobre el cambio climático, enmarcándolo como un eje de lucha por los derechos territoriales. Según Sonia Guajajara^r (Bortolotto 2020), “Hoy, no se puede simplemente luchar por el cambio climático sin considerar a los pueblos Indígenas o el papel de los territorios Indígenas. Por todo esto, para enfrentar el cambio climático, hay que hacer necesaria la lucha por los derechos territoriales, los derechos humanos y los derechos específicos”.

Esta comprensión es notable porque las demandas más recientes que los líderes Indígenas han traído a la CMNUCC, entre 2016 y 2018, presentadas en un espacio institucional^s, considerar las políticas y estrategias climáticas nacionales. La demarcación territorial, el fortalecimiento de las organizaciones Indígenas y la gestión ambiental y territorial son los ejes principales de sus demandas (Bortolotto 2020). Al fortalecer su lucha territorial, también reafirman sus vínculos y conexiones con la naturaleza, conectando la agenda climática con otras prioridades del movimiento Indígena.

El desarrollo de las demandas de los pueblos Indígenas ilustra cómo la producción de ideas y conceptos por parte de los actores, por un lado, y la institucionalización de acuerdos y prácticas, por el otro, son mutuamente constitutivos (den Besten *et al.* 2014). La combinación de reivindicaciones Indígenas con temas de la agenda mundial, como el cambio climático, es una estrategia política capaz de garantizar el reconocimiento o valoración de las etnias y organizaciones y pueblos Indígenas como sujetos políticos legítimos que pueden influir en los procesos de toma de decisiones más allá de sus territorios (Doolittle 2010; Bortolotto 2020).

Los procesos de capacitación en cambio climático,

^r Información recopilada vía entrevista a Sonia Guajajara, 12 de marzo de 2020.

^s En 2016 se constituyó la Oficina Técnica de Cambio Climático de la Política Nacional de Gestión Ambiental y Territorial de Tierras Indígenas. Este espacio tuvo como objetivo fortalecer la participación Indígena en las políticas climáticas nacionales que estaban en preparación e implementación en Brasil, además de fortalecer la discusión sobre el tema entre los líderes Indígenas.

junto con el liderazgo de los pueblos Indígenas amazónicos brasileños, dieron como resultado la creación de un espacio institucional en 2016, dentro de la Fundación Nacional de los Pueblos Indígenas (FUNAI). FUNAI es la organización Indígena oficial en Brasil responsable de la protección de los derechos Indígenas y de asegurar la pluralidad étnica.

Desde este espacio, los representantes Indígenas de sus organizaciones comunitarias incidieron en la política pública sobre cambio climático elaborada en el período 2016-2018. Tanto en políticas de mitigación, como la Estrategia Nacional REDD+ y las Contribuciones Nacionalmente Determinadas (NDC), como en políticas de adaptación, como el Plan Nacional de Adaptación, la mayor demanda de las organizaciones Indígenas fue la garantía de sus territorios, y la realización de todos los debidos procesos de deslinde.

32.6 Reflexiones emergentes y necesidades identificadas

Los casos presentados en este capítulo evidencian la diversidad de contextos en los que se puede construir la educación intercultural. Estos incluyen la educación intercultural en las escuelas comunitarias que ofrecen educación primaria, en las escuelas que ofrecen educación secundaria y técnica, en las instituciones que ofrecen educación técnica postsecundaria y en las universidades. Al mismo tiempo, existen experiencias de fortalecimiento de capacidades con pueblos Indígenas en el marco de proyectos de cambio climático y la construcción de procesos de gobernanza y liderazgo.

Algunos casos demuestran alternativas interesantes a la creciente integración de la población Indígena y otros actores amazónicos en las economías nacionales bajo programas estandarizados y el escaso reconocimiento de los sistemas económicos locales. En cambio, existen experiencias, como la realizada en el SENA-Vaupés en Colombia, que parten del saber Indígena y local para diseñar e implementar proyectos sobre productos alternativos sostenibles. Este caso muestra una importante

experiencia de formación postsecundaria en la que una institución gubernamental incluye una política de educación intercultural. Al mismo tiempo, la mediación intercultural y el diálogo de saberes entre Indígenas y comuneros en torno a las prácticas agrícolas y el rol importante de las mujeres en la construcción de estos saberes, son parte de la experiencia de la Finca Balcanes de la Universidad de la Amazonía en Colombia

Cuando la educación superior involucra a los pueblos Indígenas, vale la pena señalar que se han elaborado acciones afirmativas en Brasil durante los últimos 15 años, como la ley de cuotas en Brasil, que incentivó la matriculación de estudiantes Indígenas en las universidades (Dal Bó 2018). La ley N° 12.711 del 29 de agosto de 2012, denominada Ley de Cuotas, establece que todas las universidades federales deben destinar un porcentaje de sus becas a estudiantes afro e Indígenas. Después de la aprobación de la ley, se estima que 8.000 estudiantes Indígenas de varios pueblos se matricularon en la educación superior, en contraste con los 1.300 estudiantes en 2004 (Bergamaschi *et al.* 2018). Considerando la diversidad sociocultural de Brasil, la ley fue un gran logro para los pueblos Indígenas y otros movimientos sociales, que luchaban por la democratización de la educación superior para todos los brasileños desde la Constitución Federal de 1988 (Baniwa 2013).

La presencia de los pueblos Indígenas en las universidades ofrece posibilidades de autorreflexión sobre las prácticas pedagógicas de la universidad y su rol social. Sin embargo, aún quedan grandes desafíos por enfrentar, como la permanencia de los Pueblos Indígenas en la universidad, que depende de recursos económicos, el financiamiento de la investigación en sus comunidades, y la complementación del sistema de cuotas con proyectos y programas que permitan el apoyo de Académicos Indígenas a lo largo de su formación (Baniwa 2013).

El estudio de caso presentado por André Baniwa, del alto Río Negro (Brasil), permite apreciar la construcción de un proyecto de educación intercultural en escuelas Indígenas en un contexto donde existe una gran diversidad de pueblos

Indígenas. La posibilidad de construir su propio currículo, con un fuerte énfasis en el lenguaje, fortalece la autonomía en este contexto. Adicionalmente, la importancia de la investigación local, enfocada en el conocimiento Indígena y local, es una forma de fortalecer a los pueblos Baniwa. La investigación local producida sobre proyectos de sustentabilidad en la región es también una forma de comunicación con el público no Indígena, las agencias de financiamiento y otros socios, encajándose no solo como un modelo educativo sino también como una estrategia para el fortalecimiento organizacional y la expansión de las relaciones (Dal Bó 2018). A partir de este proceso de construcción, lucha y experiencia, la autonomía Indígena es importante en el ámbito político y económico, así como con socios y simpatizantes.

Casos que evidencian importantes experiencias en la construcción de capacidades asociadas al cambio climático en Brasil, y el fortalecimiento del liderazgo y la gobernabilidad en Colombia, ponen en evidencia los significativos aprendizajes y las transformaciones individuales y colectivas de quienes participan de estos espacios cuando la formación es un abordaje dialógico que permita la conexión con los conocimientos previos de los participantes.

La diversidad de casos permite concluir que cuando los currículos y planes de formación dialogan con la vivencia, el contexto sociocultural y los saberes Indígenas y locales, la subjetividad toma su lugar en las instituciones y nuevas formas de relación entre sí y se crea el territorio, dando paso a la construcción de la interculturalidad.

Son varias las necesidades para fortalecer la educación intercultural. Uno es la valoración de las lenguas Indígenas en las políticas de educación intercultural. Otro es el fortalecimiento de las organizaciones Indígenas y comunidades locales, hacia el apoyo a los procesos de educación intercultural, así como de los consejos de educación, diferenciándolos a escala local, regional y nacional. También se requieren políticas intersectoriales que vinculen los procesos educativos desarrollados en

múltiples instituciones y para múltiples grupos poblacionales con los sectores culturales, económicos y productivos. Se necesita financiamiento para procesos de educación intercultural a mediano y largo plazo. Otro vacío es el uso de modelos y metodologías curriculares participativas que permitan a quienes diseñan e implementan la educación intercultural y el desarrollo de capacidades generar espacios de aprendizaje dialógico, vinculados con el territorio, con posibilidad de innovación tecnológica, y la creación de propuestas de educación intercultural en la Amazonía urbana para facilitar la continuidad y la educación superior.

Ante estas necesidades, una primera recomendación es la construcción de plataformas de diálogo de saberes y toma de decisiones que involucren la participación de actores (locales, privados, públicos y académicos) que puedan unirse para pensar la educación y la pedagogía en la Amazonía. Las plataformas orientadas a los diálogos de saberes pueden nutrirse de diferentes propuestas metodológicas desarrolladas por las comunidades locales que permitan la recuperación de saberes y experiencias, que puedan ser puestas al servicio de proyectos educativos y de desarrollo de capacidades.

La investigación local es parte del reconocimiento de que las comunidades son universos particulares, con sus propias historias y conocimientos acumulados del entorno, contruidos a través de sus interacciones. Para promover la investigación local es necesario generar ideas sobre el uso de los contenidos desarrollados a través de la investigación y las posibilidades de fortalecer proyectos locales en curso con la información recopilada. También es importante identificar a los poseedores de conocimiento con quienes se llevará a cabo la investigación local (Van der Hammen *et al.* 2012).

La sistematización está orientada a la identificación de aprendizajes emergentes a partir de las experiencias de docentes y estudiantes. Este tipo de sistematización establece la reconstrucción y recuperación de experiencias con el propósito de interpretar críticamente los hechos. Además de obtenerlos, las lecciones aprendidas y los enten-

dimientos permitirán mejorar las prácticas; proponer la posibilidad de aprender de las acciones implementadas implica un potencial para transformarlas y compartirlas (Jara 2012). La sistematización supone una vinculación activa de personas que desarrolla la educación intercultural y que los protagonistas de la experiencia le dan sentido. La sistematización de importantes experiencias de educación intercultural y fortalecimiento de capacidades, tal como se describe en este texto, posibilita el diseño de diferentes modelos curriculares en los que la experiencia educativa cotidiana puede fortalecer las propuestas oficiales. Del mismo modo, el diseño de talleres de formación de formadores, y la elaboración de guías y materiales pedagógicos basados en experiencias significativas desde la perspectiva de los docentes y anexos, son importantes oportunidades para incluir la diversidad y fortalecer los procesos formativos.

Si bien los docentes y técnicos que suelen liderar procesos de formación cuentan con una sólida formación disciplinar, bajo esta propuesta se hace necesario que cuenten con herramientas que permitan una mirada integradora e interdisciplinaria de la realidad, incluyendo aspectos sociales, políticos, económicos, culturales y ambientales.

Explorar distintas propuestas pedagógicas y didácticas permite al formador los elementos para intentar nuevas formas de enseñanza, la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica y transformarla, la capacidad de valorar las diferencias como oportunidades enriquecedoras, la capacidad de conocer a los estudiantes, diversificar, y adaptar el currículo, y la capacidad de proponer experiencias de aprendizaje pertinentes al contexto. Todos estos elementos se configuran en posibilidades de educación en la diversidad, asumiendo que estas diferencias son oportunidades para crear una educación culturalmente pertinente y pertinente.

32.7 Conclusión

El conocimiento Indígena y local de las poblaciones amazónicas rara vez se reconoce en los procesos de educación formal y desarrollo de capacidades.

Dicho conocimiento no solo es sistemáticamente ignorado, sino que también existe violencia epistémica. A través de la estandarización de los currículos y cursos requeridos a los pueblos Indígenas, las comunidades locales, tradicionales y rurales se puede llevar al borrado e incluso a la extinción de una diversidad de saberes que son fundamentales para la permanencia y supervivencia de estos pueblos.

Con este problema en mente, en este capítulo presentamos importantes estudios de caso de diferentes autores de diferentes países, que representan la diversidad regional y sociocultural en la cuenca del Amazonas. Esperamos que estos casos contribuyan a una mayor reflexión sobre la incorporación de los saberes Indígenas y locales en la construcción de una educación localmente apropiada, y que el reconocimiento de los saberes de los pueblos amazónicos sea una potente herramienta para el mantenimiento de la sociobiodiversidad en la región. .

Sin embargo, reconocemos que ha habido una serie de experiencias exitosas en la región que involucran las especificidades de los pueblos Indígenas y las comunidades locales que no pudimos incluir en este capítulo. La inclusión de casos más representativos de la región fue una barrera en la elaboración del documento. Se realizaron algunos talleres con actores de la región, además de invitaciones directas a autores para que aportaran casos que presentaran modelos de implementación de la educación intercultural en contextos locales. Desafortunadamente, no tuvimos la respuesta esperada en el tiempo dado para escribir el capítulo. Una de las recomendaciones para la próxima versión de este capítulo sería la inclusión de más autores representantes de los PICL, que puedan aportar más reflexiones sobre la implementación de prácticas educativas adecuadas.

También existe un vacío en la literatura académica sobre el estado del arte de la educación intercultural en los países de la cuenca amazónica y el involucramiento de los PICL, tanto en el desarrollo de programas y políticas específicas como en el

seguimiento de la implementación de dichas acciones. Serían necesarias más investigaciones, así como la contribución de más autores, principalmente Indígenas y de las comunidades locales, para representar los desafíos de implementar la educación intercultural y fortalecer capacidades adecuadas para la diversidad amazónica.

32.8 Recomendaciones

En general, la educación intercultural y el desarrollo de capacidades en la Amazonía no reconoce los conocimientos, prácticas y recursos que ya existen en la región. No solo se ha ignorado sistemáticamente el conocimiento Indígena y local (ofrecido por los pueblos Indígenas, sino también por las comunidades locales), sino que también existe una violencia epistémica en el desarrollo de los procesos educativos y de formación de capacidades. Para abordar estas desigualdades y de acuerdo con las discusiones suscitadas por los casos y experiencias presentadas en este capítulo, destacamos algunas recomendaciones:

- Crear políticas lingüísticas y educativas interculturales participativas que reconozcan las experiencias y esfuerzos que las comunidades e instituciones han venido desarrollando en estos campos. Asimismo, garantizar la implementación participativa de estas políticas públicas.
- Crear propuestas de educación intercultural en la Amazonía urbana y puentes que faciliten la continuidad para llegar a la educación superior.
- Crear y fortalecer investigaciones amazónicas interdisciplinarias y participativas involucrando a los PICL que nos ayuden a comprender y enfrentar los cambios por los que atraviesa la Amazonía.
- Crear espacios de transmisión intergeneracional de conocimientos tradicionales y contemporáneos para fortalecer las capacidades locales, técnicas y científicas para enfrentar la problemática regional de la Amazonía.
- Fortalecer la gobernanza local y la autonomía político-administrativa para el desarrollo de programas educativos y la implementación de

políticas educativas interculturales y lingüísticas.

- Diseñar modelos curriculares participativos y material de apoyo pedagógico basados en ILK, con posibilidad de innovación tecnológica, para evitar currículos estandarizados y resaltar la cultura y saberes en el contexto local.
- Crear espacios de intercambio de experiencias en educación intercultural en la Amazonía y experiencias de la sociedad mayoritaria para ampliar el conocimiento sobre la región, sus saberes, prácticas, amenazas y diversidad.

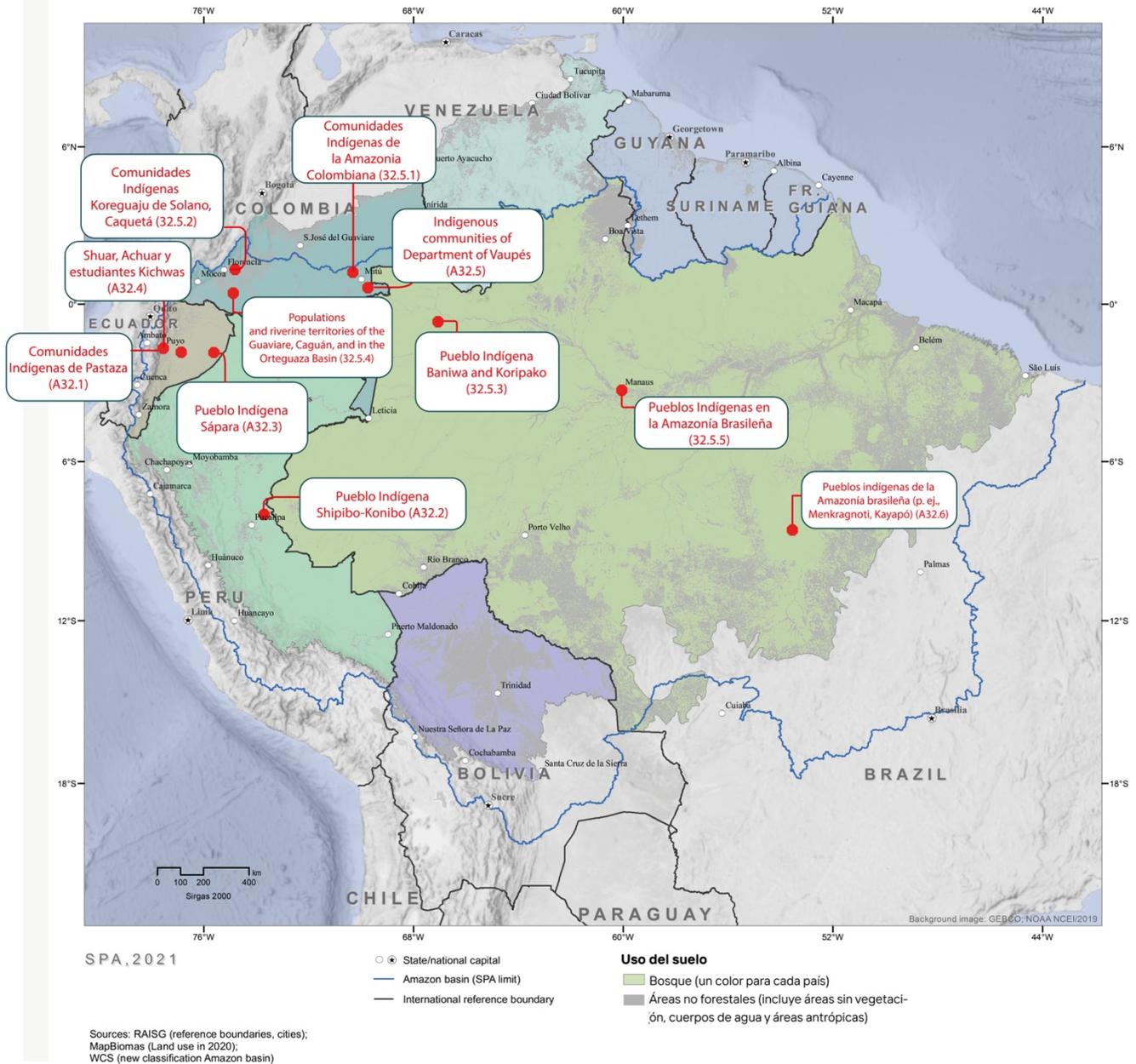
32.9 Referencias

- Alarcón WD. 2007. Bilingüismo Indígena en Colombia. *GIST--Education Learn Res J*: 24–38.
- Baniwa G. 2013. A Lei das Cotas e os Povos Indígenas: mais um desafio para a diversidade e para a inclusão social - Geledés <https://www.geledes.org.br/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>. Viewed 28 Apr 2021.
- Belausteguigoitia M. 2001. Descarados y deslenguadas: el cuerpo y la lengua india en los umbrales de la nación. *Debate Fem* **24**: 230–52.
- Bergamaschi M, Doebber M, and Brito P. 2018. Estudantes Indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/274/14>. Viewed 17 Nov 2020.
- Besten JW den, Arts B, and Verkooijen P. 2014. The evolution of REDD+: An analysis of discursive-institutional dynamics. *Environ Sci Policy* **35**: 40–8.
- Bortolotto F. 2020. Participação Indígena brasileira na Convenção do Clima: a construção da agenda climática como pauta de luta. : 189.
- Bruner J. 1997. Pedagogía popular. In: La educación, Puerta de la cultura. Visor Dis., SA Madrid.
- COICA. 2019. Coordination of Indigenous Organizations in the Amazon Basin (COICA). Agenda Indígena Amazônica Viewed Cole M. 2017. Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro. Ediciones Morata.
- Dal Bó TL. 2018. A presença de estudantes Indígenas nas universidades: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer.
- Doolittle A. 2010. The politics of indigeneity: Indigenous strategies for inclusion in climate change negotiations. *Conserv Soc* **8**: 256.
- Espinosa O. 2017. La Educación Superior Intercultural en la Amazonía Peruana: Balance y desafíos. *Anthropologica* **35**: 99–122.
- Fialho V and Nascimento R. 2010. Antropologia, Educação e Estado Pluricultural: : notas sobre o sistema educacional brasileiro frente à pluralidade cultural. *O Público e o Priv* **16**.
- Freire P. 2005. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores S.A.

- Frieri Gilchrist S and Marcela Agudelo Ortiz D. 2019. Capítulo V. Memoria, saberes e intersubjetividades en el aula: prácticas culturales para la restauración de vínculos sociales. In: Cátedra Unesco. Derechos humanos y violencia: Gobierno y gobernanza. Universidad Externado de Colombia.
- Hammen M Van der, Frieri S, Zamora NC, and Navarrete MP. 2012. Herramientas para la formación en contextos interculturales (SN de Aprendizaje, Ed). Bogotá, Colombia: Tropenbos Internacional Colombia, Tropenbos Internacional Colombia. Nuffic-NPT.
- Herrera B. 2011. La Interculturalidad en la Mediación del Conocimiento. In: Castro-Gómez S, Saldarriaga O (Eds). Revisado a partir de ensayo presentado en el doctorado en Ciencias Sociales y Humanas Pontificia Universidad Javeriana - Arqueología. doctorado en Ciencias Sociales y Humanas Arqueología de la Colombianidad.
- Herrera B. 2020. Mediación Universitaria para la Solidaridad en Comunidades Morales. Por el derecho de la naturaleza en territorios de paz. In: Álvarez J, Zabala H, Salgado O, *et al.* (Eds). Hechos y emprendimientos cooperativos de transformación. Actas del XI Encuentro de Investigadores Latinoamericanos en Cooperativismo.
- IACHR. 2019. Situation of Human Rights of Indigenous and Tribal Peoples of the Pan-Amazon region. Inter-American Commission on Human Rights and Organization of American States.
- Jara O. 2012. Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Rev Int Investig en Educ Glob y para el Desarro*: 56–70.
- Llorente JC and Sacona U. 2012. Investigación aplicada a la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones epistemológicas.
- Miller CA and Wyborn C. 2020. Co-production in global sustainability: Histories and theories. *Environ Sci Policy* **113**: 88–95.
- Molina-Betancur CM. 2012. La autonomía educativa Indígena en Colombia. *Universitas* **61**: 261–92.
- Plan de Salvaguarda del Pueblo Koreguaje. 2014. Asociación de Autoridades Tradicionales del Consejo Regional Indígena del Orteguaza Medio Caquetá - CRIOMC Viewed
- Pueblo PD del. 2011. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos Indígenas del Perú <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/854/489>. Aportes para una Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe a favor de los pueblos Indígenas del Perú.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Viewed 11 Apr 2021.
- Rodríguez C and Hammen M van der. 2000. Biodiversidad y manejo sustentable del bosque tropical por los Indígenas Yukuna y Matapí de la Amazonia colombiana. In: El Vuelo de la Serpiente. Desarrollo sostenible en la América prehispánica. Siglo del hombre editores.
- Sepúlveda G. 1996. Interculturalidad y construcción del conocimiento. *Educ e Intercult en los Andes y la Amaz*: 93–104.
- Turner NJ and Clifton H. 2009. "It's so different today": Climate change and indigenous lifeways in British Columbia, Canada. *Glob Environ Chang* **19**: 180–90.
- Vélez C. 2008. Trayectoria de la educación intercultural en Ecuador. *Rev Educ y Pedagog*: 103–12.
- Walsh C. 2009. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Inst Int Integr del Conv Andrés Bello*: 9–11.

Annex 32: Casos y Experiencias en Educación Intercultural en la Amazonía

Iniciativas de Educación Intercultural en la Amazonía



A32.1. Objetivo 4+: Pluralismo ecocultural en la educación de calidad en la Amazonía ecuatoriana

Colaborador: Paola Minoia

Organización: University of Helsinki

Ubicación de la iniciativa o proyecto: Provincia de Pastaza, Ecuador

Descripción del proyecto o experiencia: El acceso a la educación escolar y universitaria se considera el principal medio para empoderar a los grupos marginados y mejorar el desarrollo sostenible en el Sur Global. En Ecuador, el programa de educación intercultural bilingüe que afirmaba la importancia fundamental de la integración de las diversas lenguas, saberes y prácticas pedagógicas locales en la educación fue establecido desde 1993 y modificado posteriormente con base en la filosofía centrada en la comunidad, los equilibrios ecológicos, y la filosofía culturalmente sensible del *sumak kawsay* o *buen vivir*. El programa aún se encuentra parcialmente implementado, por lo que la educación en general sigue estándares homogeneizados y no incluye realidades culturales específicas, lo que coloca a las naciones Indígenas en una posición desfavorable frente a la mayoría de la población mestiza.

El proyecto amplía el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (Educación de calidad), a través de la promoción de las diversidades culturales, que incluyen culturas ecológicas, y también el reconocimiento de las pedagogías Indígenas, que deben incluirse en los programas para reforzar la calidad educativa en la Amazonía ecuatoriana. La inclusión de aspectos ecológicos es importante para los grupos Indígenas amazónicos que tienen fuertes conexiones con la tierra y los recursos naturales, actualmente amenazados por la tala ilegal, la extracción de petróleo, los proyectos hidroeléctricos y el cambio climático. Defender la diversidad ecocultural significa proteger tanto el delicado medio ambiente de la Amazonía como la supervivencia de los pueblos Indígenas amenazados por la pobreza y la desaparición cultural.

El proyecto de 4 años (2018–2022) fue financiado por la Academia de Finlandia y el Ministerio de Relaciones Exteriores de Finlandia (Programa Desarrollar n. 318665) y se llevó a cabo en estrecha colaboración con investigadores ecuatorianos de la Universidad Estatal del Amazonas que han establecido conexiones con las comunidades Indígenas.

Comunidades objetivo y número de personas alcanzadas: Comunidades Indígenas de Pastaza

Objetivos: El proyecto se divide en cuatro objetivos destinados a

- Evaluar el acceso espacio-temporal de los jóvenes Indígenas a las escuelas secundarias superiores, universidades y lugares de trabajo.
- Comprender cómo los principios de la diversidad ecocultural y el *sumak kawsay* se respetan y se realizan en los programas educativos y universitarios.
- Estudiar la transición de los estudiantes Indígenas a la educación terciaria o la vida laboral desde la escuela secundaria superior.
- Analizar las políticas de educación intercultural bilingüe y establecer una red de investigación sobre educación Indígena e intercultural.

Todos los objetivos prestan atención a los desafíos específicos de género en la educación intercultural. Los datos consisten en materiales y documentos educativos, entrevistas, observaciones, fotografías, videos, dibujos y puntos de GPS recopilados y analizados utilizando principalmente enfoques cualitativos y participativos.

Estrategias y desafíos: Colaboración con universidades y organizaciones Indígenas.

Resultados clave: Interculturalidad en las universidades, mejora del acceso a la educación superior para todos.

A32.2. La educación bilingüe intercultural en el tránsito de la primaria a la secundaria

Colaborador: Thaís de Carvalho

Organización: Escuela de Desarrollo Internacional, Universidad de East Anglia

Ubicación de la iniciativa o proyecto: Callería, Ucayali, Perú

Descripción del proyecto o experiencia: Observación participante durante 7 meses en la región de Ucayali, con inmersión en una escuela bilingüe intercultural rural en la Amazonía peruana, y grupos focales con evaluadores escolares Shipibo.

Comunidades Objetivo y Número de Personas. El pueblo tiene un total de 73 niños en la escuela primaria, pero el estudio de caso analiza la realidad de la educación intercultural en las escuelas rurales para el pueblo Shipibo-Konibo (que tiene una población de al menos 45.000).

Objetivos: Identificar desafíos y contradicciones del sistema educativo intercultural.

Estrategias y desafíos: Reflexionar sobre cómo incorporar los valores participativos y la pedagogía freireana en escenarios jerárquicos.

Resultados clave: Hay una paradoja en las aspiraciones de los padres y de las organizaciones Indígenas. Esto no está bien incorporado por parte del Estado, y falta reflexión sobre el racismo de las instituciones del Estado que regulan la educación intercultural.

A32.3. Educación y luchas territoriales Indígenas: Un estudio de las experiencias del pueblo Sapara con el sistema educativo en la Amazonía ecuatoriana

Colaborador: Riikka Kaukonen Lindholm

Organización: University of Helsinki

Ubicación de la iniciativa o proyecto: Provincia de Pastaza, Ecuador

Descripción del proyecto o experiencia: Realicé una investigación etnográfica colaborando con miembros de la nación Sapara en la Amazonía ecuatoriana. La investigación investigó la experiencia del pueblo Sapara con la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su relación con sus derechos territoriales y lucha por la autodeterminación. Esta investigación fue parte de una tesis de maestría y capítulo de libro (en producción). La investigación futura sobre la autodeterminación Indígena con los Sapara está en curso como parte de una tesis doctoral.

Comunidades objetivo y número de personas alcanzadas: 27 personas de cuatro comunidades Sapara (Llanhamacocha, Cuyacocha, Jandia Yacu y Atatakuinja), estudiantes universitarios de la Universidad Estatal Amazónica y docentes del IBE Amauta Ñampi (Puyo).

Objetivos: Identificar qué prácticas educativas fortalecen la emancipación política y la autodeterminación territorial de los pueblos Indígenas y comprender los desafíos que enfrentan los grupos Indígenas para identificar e implementar tales prácticas.

Estrategias y Desafíos: Investigación etnográfica (entrevistas semiestructuradas y observación participante); asegurar el acceso al campo y el tiempo limitado disponible para la investigación en comunidades remotas.

Resultados clave: Las instituciones políticas Indígenas pueden recibir apoyo cuando el sistema educativo respeta la cultura Indígena. Cultivar el conocimiento Indígena en el sistema educativo puede fortalecer y revitalizar las expresiones culturales de los Sapara, incluyendo las prácticas de toma de decisiones que pueden contribuir a la emancipación política y la autodeterminación territorial. Además, Saporas enfatizó cómo su cosmovisión holística y relacional, que incluye valores y una visión de sí mismos, debe transmitirse a las gener-

aciones futuras. En este proyecto, la educación es indispensable. Sin embargo, los saberes Indígenas deben integrarse de manera que no se fragmenten, descontextualicen o vinculen severamente a la comunidad y las relaciones, donde tradicionalmente se comparte el saber, ya que las relaciones y el holismo son cualidades innatas del saber, sin las cuales pierde su sentido. Además, una visión que Sápapas sostenga para la educación apoyaría diferentes epistemologías como complementarias. Por lo tanto, los Sápapas aprecian aprender aspectos de la ciencia occidental que perciben como activos valiosos en la realidad globalizada que enfrentan. En este sentido, la educación puede servir además como un intermediario cultural que prepara a Sápapas con herramientas y conocimientos para comprender y navegar en ambos mundos. Sin embargo, la forma más importante en que la educación podría fortalecer la autodeterminación territorial Indígena y la emancipación política, defendida con furia por muchos entrevistados, es cómo debe organizarse localmente, de manera respetuosa y dentro del contexto de las particularidades locales. Solo de esta manera grupos como los Sápapas pueden verdaderamente transferir conocimiento a sus hijos, evitar los problemas causados por la migración y reducir las demandas monetarias que provienen de los contactos intensificados con el modo de producción capitalista. En la práctica, esto significa que el propio pueblo Sápapas tendría una mayor autonomía y participaría significativamente en el desarrollo del contenido educativo. Esto también requiere respeto por los contextos históricos y geográficos que enfrenta el pueblo Sápapas. Históricamente, los sáparas han sido numerosos, pero decenas de miles fueron diezmados como resultado de enfermedades, la asimilación a otras comunidades Indígenas, la esclavitud y la migración forzada. Hoy en día, el pueblo Sápapas cuenta con alrededor de 200-300 personas, la nacionalidad Indígena más pequeña de Ecuador. Esto plantea desafíos considerables para la educación y la revitalización cultural, que depende del respeto a su condición especial. Esto también requiere que la educación no esté centralizada, ya que esto permite que el pueblo Sápapas practique sus medios de vida y que los estudiantes aprendan también fuera

de la escuela junto con su comunidad.

A32.4. Rescate y regeneración de saberes Indígenas en la formación docente bilingüe intercultural: un estudio en el la Amazonía Ecuatoriana

Colaborador: Tuija Veintie

Organización: University of Helsinki

Ubicación de la iniciativa o proyecto: Provincia de Pastaza, Ecuador

Descripción del proyecto o experiencia: Investigación doctoral sobre Formación Docente Intercultural Bilingüe. Estudio empírico realizado en la provincia de Pastaza en la Amazonía ecuatoriana en 2007-2010.

Comunidades objetivo y número de personas alcanzadas: Comunidades objetivo: 3 (Kichwa, Shuar y Achuar)

Objetivos: Este estudio examinó cómo se reconoce e incorpora el conocimiento Indígena en un programa de formación docente dirigido a estudiantes Indígenas shuar, achuar y kichwa.

Estrategias y Desafíos: El estudio de campo se llevó a cabo en un instituto de formación docente intercultural bilingüe con estudiantes que se identifican a sí mismos como kichwa, shuar o achuar, y educadores que representan a pueblos Indígenas y no Indígenas. Este estudio cualitativo interpretativo involucró trabajo de campo etnográfico con observación en el aula y fuera del horario escolar, entrevistas con estudiantes y profesores, y fotografía participativa y foto-elicitación. La codificación y el análisis interpretativo de los datos se realizaron a través de lecturas inductivas y orientadas a la teoría. Durante el tiempo de realización de este proyecto de investigación, el gobierno ecuatoriano inició una importante reforma en la educación, provocando inestabilidad en las actividades del instituto de formación docente intercultural bilingüe.

Resultados clave: Este estudio mostró que los estudiantes de formación docente shuar, achuar y kichwa conceptualizaban el conocimiento y el aprendizaje principalmente a través de su vida doméstica cotidiana, y la escolarización parecía jugar un papel secundario. Tanto los estudiantes como los educadores estaban preocupados por la cantidad de educación orientada a la teoría en las escuelas y creían que el aprendizaje a través de la observación y la práctica, actividades prácticas y materiales educativos manipulables era culturalmente pertinente para los estudiantes Indígenas. Los datos de las entrevistas muestran que muchos de los formadores de docentes kichwa, shuar y no Indígenas del instituto IBTE se comprometieron a reafirmar y apoyar el renacimiento del conocimiento Indígena. Además, estos educadores percibieron el conocimiento Indígena como un recurso importante en términos de confirmación de la identidad Indígena. Las entrevistas y las observaciones mostraron que los educadores promovieron el conocimiento Indígena en su instrucción, particularmente al traer el conocimiento de los estudiantes al salón de clases, usando métodos de instrucción culturalmente relevantes y conectándose con la comunidad Indígena. Los educadores no Indígenas buscaron el conocimiento Indígena de los libros, la comunidad Indígena y los estudiantes, y utilizaron métodos de instrucción, como actividades prácticas y trabajo en grupo que consideraron culturalmente pertinente para los estudiantes. Los educadores kichwa y shuar recurrieron a sus propias experiencias de vida, conocimiento y tradición oral Indígena en su instrucción en el aula. Los datos de observación también mostraron algunos ejemplos de educadores que promovieron el diálogo entre el conocimiento Indígena y no Indígena, lo que ofreció oportunidades para regenerar el conocimiento Indígena mediante la creación de conocimiento entre diversas epistemologías. El estudio indica que se necesita más esfuerzo para desarrollar prácticas de instrucción que reflejen mejor las epistemologías Indígenas. Los educadores shuar, kichwa y no Indígenas, y los estudiantes shuar, achuar y kichwa discutieron, por ejemplo, la relevancia de conectar la instrucción con la comunidad Indígena y el aprendizaje a través de la exploración.

Sin embargo, según las observaciones, las conexiones con la comunidad o el aprendizaje a través de la exploración no se encontraban entre las prácticas de instrucción comunes en el instituto de formación docente. Los datos mostraron que la incorporación de los conocimientos Indígenas en la instrucción constituye un desafío para los educadores por la falta de materiales educativos adecuados, la insuficiente o inexistente educación inicial o en servicio relacionada con los estudiantes Indígenas y la educación bilingüe intercultural (EIB), y la falta de comprensión de los educadores sobre la diversidad epistemológica y el conocimiento Indígena. Además, los antecedentes culturales, lingüísticos y educativos de los formadores de docentes de la EIB varían, al igual que su compromiso con la EIB y su preparación y voluntad para romper con la jerarquía epistemológica y luchar por la justicia epistemológica mediante la promoción del conocimiento, las formas de pensar y la instrucción Indígenas y alternativas.

A32.5. Contribución a la recuperación de los saberes de la *chagra* de las comunidades Indígenas del departamento del Vaupés como modelo de intervención en la producción de autoconsumo

Colaborador: Camilo Jaramillo Hurtado

Organización: Corporación Selva Húmeda NGO

Ubicación de la iniciativa o proyecto: Municipio de Yabarate. Papunahua y Pacoa, Departamento del Vaupés.

Descripción del proyecto o experiencia: Brindar apoyo temporal a las familias a través de recursos e intervenciones para cumplir con las condiciones mínimas de calidad de vida que no están contempladas en los programas asistenciales convencionales; desarrollar un marco de corresponsabilidad con los usuarios para que las familias superen su situación de vulnerabilidad y pobreza.

Comunidades objetivo y número de personas alcanzadas: Aproximadamente 1.044 familias.

Objetivos: Contribuir a la recuperación de los conocimientos tradicionales, y al fortalecimiento y diversificación de la *chagra* de las comunidades Indígenas como modelo de intervención en la producción de autoconsumo.

Estrategias y Desafíos: El proyecto se adapta a los preceptos de las líneas convencionales de la Red de Seguridad Alimentaria (ReSA) y la filosofía de prosperidad social, que tiene como objetivo mejorar los procesos de producción de alimentos a través del fortalecimiento de las prácticas agroecológicas tradicionales, el ahorro/la producción de semillas local y el fomento de hábitos alimentarios saludables.

Resultados clave: 1. Socialización, consulta con autoridades tradicionales. 2. Desarrollar un modelo de intervención en seguridad alimentaria y nutricional, acorde a las dinámicas del territorio y características culturales de la población Indígena. Se establecieron cuatro rutas que incluyen los siguientes temas: a. Socialización del proyecto y diagnóstico de las comunidades. b. Elaboración de abonos orgánicos y semilleros. C. Refuerzo y/o preparación de la finca y entrega de insumos. d. Hábitos y estilos de vida saludables. 3. Contribuir al fortalecimiento de 1.044 *chagras* de las comunidades priorizadas para mejorar las condiciones de acceso a la alimentación. 4. Entregar el prototipo de insumos adaptado a las condiciones geográficas y ambientales de la zona. 5. Promover métodos de producción de alimentos limpios entre las familias participantes (es decir, calidad, seguridad y valor nutricional). 6. Generar habilidades y capacidades enfocadas al trabajo colectivo, la preservación de la cultura y el patrimonio alimentario de la comunidad, y los buenos hábitos alimentarios en las familias. 7. Fortalecer el tejido social y comunitario en torno a los valores y tradiciones ancestrales, la autonomía y los derechos de la comunidad.

A32.6. Educación bilingüe y culturalmente adaptada para pueblos Indígenas en Brasil

Colaborador: Lars Lovold

Organización: Rainforest Foundation Norway

Ubicación de la iniciativa o proyecto: Educación bilingüe y culturalmente adaptada para pueblos Indígenas en Brasil.

Descripción del proyecto o experiencias: Capacitación de maestros Indígenas, desarrollo de currículos, producción e impresión de materiales educativos en lenguas Indígenas y portugués.

Comunidades objetivo y número de personas alcanzadas: Muchas comunidades Indígenas durante la década de 1990 y principios de la de 2000.

Objetivos: Obtener el derecho a una educación culturalmente diferenciada y socialmente relevante para los pueblos Indígenas de Brasil.

Estrategias y desafíos: Desarrollar una serie de experiencias piloto, obteniendo gradualmente apoyo financiero y político de los municipios y estados correspondientes; tener un diálogo continuo con el Ministerio de Educación para obtener la aprobación formal de los planes de estudios, materiales educativos, etc.

Resultados clave: Maestros Indígenas capacitados, materiales educativos desarrollados, apoyo público obtenido para escuelas Indígenas, obtenido el derecho a una educación culturalmente diferenciada.

CONTACT INFORMATION

SPA Technical-Scientific Secretariat New York

475 Riverside Drive, Suite 530

New York NY 10115

USA

+1 (212) 870-3920

spa@unsdsn.org

SPA Technical-Scientific Secretariat South America

Av. Ironman Victor Garrido, 623

São José dos Campos – São Paulo

Brazil

spasouthamerica@unsdsn.org

WEBSITE theamazonwewant.org

INSTAGRAM [@theamazonwewant](https://www.instagram.com/theamazonwewant)

TWITTER [@theamazonwewant](https://twitter.com/theamazonwewant)