



Consejo Económico y Social

Distr. general
20 de febrero de 2013

Original: español

Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas

12º período de sesiones

Nueva York, 20 a 31 de mayo de 2013

Tema 3 de la agenda provisional*

Seguimiento de las recomendaciones del Foro Permanente

Estudio sobre la forma en que se incluyen en los planes de estudios de los sistemas educativos los conocimientos, la historia y las circunstancias sociales actuales de los pueblos indígenas

Nota de la Secretaría

Conforme a la decisión del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas en su décimo primer período de sesiones (véase E/2012/43, párr. 105), el Foro Permanente encomendó a Mirna Cunningham y a Álvaro Pop, miembros del Foro a realizar un estudio sobre la forma en que se incluyen en los planes de estudios de los sistemas educativos los conocimientos, la historia y las circunstancias sociales actuales de los pueblos indígenas, el cual se presenta a continuación en su décimo segundo período de sesiones.

* E/C.19/2013/1.



Estudio sobre la forma en que se incluyen en los planes de estudios de los sistemas educativos los conocimientos, la historia y las circunstancias sociales actuales de los pueblos indígenas

I. Introducción

1. Las iniciativas y propuestas de los pueblos indígenas sobre la educación han abarcado diversos temas: reforma curricular, respeto a la pedagogía endógena, el uso de los idiomas indígenas, la formación y la capacitación del personal docente y la elaboración de materiales didácticos culturalmente aceptables, entre otros. Sin embargo, la demanda central ha sido que la educación, en todos los niveles y las modalidades, responda a la preservación, fomento y desarrollo de sus diversas culturas, y sea diseñada, implementada y ejecutada por los pueblos mismos. Ese planteamiento coincide con los derechos reconocidos en diversos instrumentos de derechos humanos y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas.

2. Entre las actividades realizadas para llevar a cabo el presente estudio, con el apoyo de la Universidad Indígena Intercultural adscrita al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Fondo Indígena), se realizó una reunión en Managua, los días 9 y 10 de noviembre de 2012. En la reunión se contó con la participación de representantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, la Universidad Amawtay Wasi, el Foro Internacional de Mujeres Indígenas, el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez” (Argentina), el Colegio Superior para la educación integral intercultural de Oaxaca, la Agencia Alemana de Cooperación Internacional, el Fondo Indígena, Saúl Vicente y Mirna Cunningham.

3. Este estudio resume experiencias y aprendizajes de educación promovidas por los pueblos indígenas, vinculadas a la aspiración colectiva de enfrentar condiciones de pobreza y marginación, con el objetivo de potenciar sus conocimientos, fortalecer sus instituciones e incrementar sus capacidades de autogobierno y negociación, dentro y fuera de sus comunidades, apuntando a implementar la propuesta de desarrollo con la cultura, la identidad y la libre determinación promovida por los pueblos indígenas.

II. Presentación

4. El acceso a la educación para las personas indígenas como un derecho humano ha sido ampliamente documentado (A/HRC/EMRIP/2009/2). Los indicadores de acceso, retención, permanencia y graduación —en los casos en donde hay información con desagregación étnica— ponen en evidencia las brechas entre los indígenas y el resto de la población^{1,2}. Este estudio pretende analizar la

¹ Gillette Hall y Harry Patrinos, *Pueblos indígenas, pobreza y desarrollo humano en América Latina: 1994-2004 (Resumen Ejecutivo)* (Washington, D.C., Banco Mundial, 2010).

² Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), *Informe regional de monitoreo del progreso hacia una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe* (Santiago, 2012).

accesibilidad desde un punto de vista integral, tomando en cuenta especialmente, la accesibilidad cultural. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) ha señalado al respecto que la desigualdad educativa entre los pueblos indígenas se expresa de dos formas: a) por la exclusión o dificultad de acceso al sistema; y b) porque los contenidos y las estrategias pedagógicas generales no incorporan ni la diversidad cultural, ni las especificidades. Evidentemente, tal como lo plantea la misma CEPAL, para el caso de los pueblos indígenas, el acceso y la cobertura son apenas el punto de partida para la equidad educativa y es necesario complementarlo con la calidad, la eficiencia y la pertinencia del sistema, es decir con un enfoque intercultural en su aplicación.

5. El tema de la calidad de la educación fue retomado en el informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que señala que, en la educación de los pueblos indígenas, la calidad se refleja en la medida en que incorpora las culturas, las lenguas y el valor de los pueblos y, se señala que los planes de estudio deben estar basados en las creencias y los valores culturales de los pueblos indígenas o reflejarlos suficientemente (A/HRC/EMRIP/2009/2). Esto además requiere de la participación de letrados en los procesos de capacitación formal.

6. Ahora bien, los pueblos indígenas se diferencian del resto de la sociedad precisamente por mantener prácticas culturales y estilos de vida basados en sus conocimientos tradicionales, su visión del mundo y su espiritualidad. Sus sistemas de conocimientos son dinámicos: producen innovaciones desde dentro, abarcan todos los aspectos de la vida comunitaria y global, se vinculan al manejo del entorno natural, son acumulativos y representan generaciones de experiencias, observación cuidadosa y experimentación constante, pero también usan y adaptan cualitativamente conocimientos externos. Cuando las experiencias son exitosas, pasan a formar parte de los conocimientos colectivos. El territorio y entorno natural hacen que el conocimiento de un pueblo sea único y diferente a otro.

7. El lenguaje y la práctica de la tradición oral han sido un mecanismo colectivo efectivo para la transmisión de los conocimientos indígenas y para la conformación de sus culturas. Sin embargo, esto no significa necesariamente que se deja a un lado la práctica de la escritura y la sistematización de los conocimientos, los saberes, las sabidurías y las prácticas para compartirlos con otros.

8. Cuando un pueblo indígena tiene la capacidad de controlar su patrimonio cultural colectivo, adquiere la dignidad de sus miembros, sienta las bases para la protección de ese patrimonio y desarrolla capacidades para compartir sus expresiones culturales con otros pueblos, dándose el paso inicial para construir relaciones interculturales.

9. Para mantener el control colectivo del patrimonio cultural, existe una distribución de roles y responsabilidades individuales y colectivas en el seno de las comunidades y pueblos. A ciertas personas les corresponde generar nuevos conocimientos, a otras les corresponde comunicarse con los espíritus, las autoridades aseguran el respeto a las normas comunitarias; las piedras, las raíces, las hojas y el agua también asumen su rol de forma complementaria. Las normas comunitarias definen también el rol de los portadores de los dones y los conocimientos. En la comunidad se conocen y se respetan las formas de transmisión de los conocimientos, las formas de compartirlos y la transmisión intergeneracional. Cada pueblo tiene, por lo tanto, su propio sistema de educación.

10. En ese contexto, los pueblos indígenas consideran que el sistema de educación escolarizado puede contribuir a la sistematización de los conocimientos tradicionales y hacerlos accesibles y adaptables a las condiciones actuales de vida de las comunidades.

III. Los conocimientos, la historia y la situación de los pueblos indígenas en los instrumentos de derechos humanos

11. La Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas reconoce el derecho de los pueblos indígenas a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales, incluido el derecho a mantener, proteger y desarrollar las manifestaciones pasadas, presentes y futuras de sus culturas. Reconoce igualmente el derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas, entre otros. Para asegurar lo anterior, la misma Declaración plantea el derecho a que la diversidad de las culturas, tradiciones, historias y aspiraciones de los pueblos indígenas queden debidamente reflejadas en la educación. Algunos de los derechos referidos al tema se señalan a continuación:

a) El derecho a practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales (artículo 11);

b) El derecho a manifestar, practicar, desarrollar y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias espirituales y religiosas; a mantener y proteger sus lugares religiosos y culturales (artículo 12);

c) El derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas (artículo 13);

d) El derecho a mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, los territorios, las aguas, los mares costeros y otros recursos que tradicionalmente han poseído u ocupado y utilizado (artículo 25);

e) El derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales tradicionales y las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas; y a mantener, controlar, proteger y desarrollar su propiedad intelectual de ese patrimonio, sus conocimientos tradicionales y sus expresiones culturales tradicionales (artículo 31).

12. La Declaración también establece el derecho de las personas indígenas a tener acceso a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (artículo 14). Es importante también destacar que la Declaración reconoce el derecho de los pueblos y los individuos indígenas a no ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura y que los Estados deben establecer mecanismos eficaces para prevenir todo acto que tenga por objeto o consecuencia privarlos de su integridad como pueblos distintos o de sus valores culturales o su identidad étnica (artículo 8).

13. El Convenio núm. 169 de la Organización Internacional del Trabajo establece que los gobiernos deben asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos indígenas, una acción coordinada y sistemática con

miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto a su integridad y, entre esas acciones, señala la promoción de la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones y sus instituciones (artículo 2), así como la adopción de las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos indígenas (artículo 4).

14. El Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas ha reconocido que el derecho a la educación en la lengua materna es fundamental para el mantenimiento y crecimiento de la cultura y la identidad y la diversidad cultural y lingüística (E/2010/43, párr. 9). La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales aprobada por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 2005 reconoce la importancia de las culturas indígenas y, de forma particular, la contribución de los sistemas de conocimientos indígenas al desarrollo sostenible. En su artículo 7 propone que se debe crear un ambiente que favorezca a los grupos y a las personas a crear, producir, difundir y distribuir sus propias expresiones culturales, y tener acceso a ellas, prestando atención a las circunstancias y necesidades de distintos grupos sociales, comprendidos los pueblos indígenas.

15. La UNESCO reconoce igualmente que el patrimonio cultural inmaterial se transmite de generación en generación y es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (artículo 2) de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial.

16. La Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales hace referencia al pluralismo cultural, al derecho a la diferencia y a la necesidad de que los Estados cuenten con políticas culturales para proteger y respetar la diversidad y contribuir al entendimiento entre culturas. La Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural establece para cada uno de los Estados Partes la obligación primordial de identificar, proteger, conservar, rehabilitar y transmitir a las generaciones futuras el patrimonio cultural situado en su territorio (artículo 4). El Convenio sobre la Diversidad Biológica también valora los conocimientos locales y reconoce el derecho a los beneficios que se derivan de la utilización de sus conocimientos y tecnologías tradicionales.

17. El Programa de Acción para el Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo, incluye los siguientes objetivos en relación con la educación:

a) Se recomienda que se lleven a cabo actividades mundiales para aumentar la comprensión de la importancia del idioma materno y la educación bilingüe, especialmente en la escuela primaria y el comienzo de la escuela secundaria, para lograr un aprendizaje eficaz y una educación provechosa a largo plazo;

b) La comunidad internacional debe seguir promoviendo los programas de educación bilingüe e intercultural para los pueblos indígenas y no indígenas, escuelas para niñas y programas de alfabetización para mujeres, así como compartir las prácticas óptimas en este ámbito;

c) Se insta a la UNESCO a que indique las universidades, escuelas primarias y secundarias, y centros de enseñanza e investigación para los pueblos indígenas que cumplan satisfactoriamente sus programas y proyectos, y les conceda reconocimiento y apoyo técnico y financiero para fomentar su labor.

18. En el plan de aplicación internacional del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014, se subraya que el conocimiento profundo y el uso continuo de sus entornos confieren a los pueblos indígenas la función de hacer contribuciones específicas al debate general y ofrecer su comprensión sutil de las prácticas de “gestión” de la supervivencia y el desarrollo humanos. En 2003, la UNESCO publicó un documento de posición titulado “La educación en un mundo plurilingüe” con miras a esclarecer algunos conceptos importantes sobre la cuestión y a presentar las recomendaciones, declaraciones y directrices pertinentes de la Organización.

19. Por su parte, la XVI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, celebrada en Montevideo del 3 al 5 de noviembre de 2006 aprobó la Carta Cultural Iberoamericana, que señala la cuestión de la recuperación y preservación de las lenguas como un factor de fortalecimiento de identidades. Para ello, se ha considerado, en ocasión del IV Foro de la Carta Cultural Iberoamericana, celebrado en Otavalo, Ecuador, en mayo de 2009, que una medida necesaria es el diseño e implementación de programas de educación bilingüe e intercultural, dándoles el apoyo político, jurídico, financiero, material y tecnológico necesario, estableciendo metas concretas como resultado de su ejecución (por ejemplo, en el plazo de 10 años contar con escuelas primarias completamente bilingües).

IV. Experiencias de incorporación de los conocimientos, la historia y las condiciones de los pueblos indígenas en los sistemas educativos

Programas de educación intercultural bilingüe

20. Dado que el idioma constituye el elemento central de transmisión de las culturas, las políticas de educación intercultural bilingüe constituyen las primeras experiencias que tratan de promover modelos educativos alternativos que respeten la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Cada experiencia ha sido el resultado de complejos procesos de negociación entre los pueblos indígenas y los Estados. También varían en cuanto al nivel de institucionalización, el grado de control que tienen las organizaciones de los pueblos indígenas, la orientación cultural del currículo y la importancia que se da a la oralidad o a la escritura³. En este sentido, también son importantes las formas pedagógicas endógenas, los medios de enseñanza y su extensión hacia la escuela.

21. A pesar de las cuatro décadas de experiencia en América Latina y el Caribe, la situación es bastante heterogénea. Actualmente se practica en 17 países, ya sea de forma generalizada (el Estado Plurinacional de Bolivia, Chile, Nicaragua, la República Bolivariana de Venezuela) o focalizada (Argentina, Costa Rica,

³ Sheila Aikman, *Intercultural education and literacy: an ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon* (Filadelfia, John Benjamins Publishing Company, 1999).

Honduras, Guatemala)⁴. Entre los niños y las niñas indígenas que asisten a tercer grado en Paraguay y en Guatemala, más de la mitad reciben al menos una hora de educación en su lengua de origen⁵. En México y en Perú, esta proporción disminuye considerablemente, pero aun así continúa siendo comparativamente elevada. Por el contrario, en Chile, Colombia, Brasil y Ecuador solo entre el 8% y el 1% de los estudiantes indígenas de tercer grado asisten a escuelas que utilizan al menos una hora pedagógica para impartir educación en lengua indígena⁵.

22. En cuanto a la incorporación de los conocimientos indígenas en las experiencias de educación intercultural bilingüe, se han identificado las siguientes estrategias:

a) **Diseños curriculares centralizados con enfoque intercultural.** Existe una variedad de experiencias. Una de las tendencias ha sido que la estructura de organización curricular ha tenido el objetivo de organizar el proceso educativo en torno a la vida cotidiana, utilizando un tronco común nacional con contenidos locales⁶. Una de las experiencias documentadas ha sido en el Estado Plurinacional de Bolivia⁴, que se planteó un currículo con enfoque intercultural y socioconstructivo, la incorporación de la lengua originaria, castellano como segunda lengua, y la presencia de los elementos culturales desde el diseño hasta la elaboración de los módulos. Entre los principios sobre los cuales se sustentó el proceso de reforma curricular están, las culturas, lenguas, necesidades y capacidades heterogéneas, como base para el desarrollo de competencias, el currículo abierto y flexible, que facilita que docentes y directores con apoyo de la comunidad puedan innovar y diversificar la oferta educativa; la aplicación de las diferentes metodologías, para el reconocimiento de las diferentes matrices culturales de construcción de conocimientos; la dimensión intercultural, que dinamiza el currículo, por ser receptivo a realidades culturales y lingüísticas; la lengua materna es componente esencial de la cultura y la educación intercultural bilingüe, que fortalece la autoestima, permite valorar lenguas y culturas, mejorar la calidad del aprendizaje de una segunda lengua y permitir el dialogo intercultural; y la escuela, organizada en niveles y ciclos para atender a alumnos/as de forma diferenciada;

b) **Diversificación curricular a nivel local.** En estos casos se incluyen contenidos relativos a conocimientos y técnicas locales en el currículo. Se parte igualmente del principio de la importancia de trabajar a partir de la lengua materna. Esta estrategia ha sido utilizada en escuelas amazónicas en Perú por el Programa de formación de maestros bilingües de la amazonía peruana. Las mejores experiencias han sido aquellas en las cuales el currículo se diseña teniendo en cuenta a las comunidades, partiendo de las necesidades y demandas que surgen de cada contexto, porque ofrecen alternativas más viables y permiten trabajar desde una perspectiva gradual, y favorecen la participación de los docentes, los miembros de las familias, las autoridades y los letrados/as comunitarios. Se observa igualmente la realización de investigaciones en las que participan miembros de las comunidades indígenas para profundizar sobre los conocimientos, la historia, el entorno de los pueblos y, basados en los resultados de los estudios, se han promovido procesos de

⁴ Luis Enrique López y Carlos Rojas, *La EIB en América Latina bajo examen* (La Paz, Banco Mundial, 2006).

⁵ Néstor López, *La educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes* (Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento Educativo, 2011).

⁶ Ley 1565 de la Reforma Educativa de 7 de julio de 1994 (Estado Plurinacional de Bolivia).

diversificación curricular para transformar las prácticas hacia el desarrollo con identidad;

Estudio sobre peces y tortugas en Nicaragua

En 1984 se inició el programa de educación intercultural bilingüe en Nicaragua. Con el objetivo de fortalecer la transmisión de la cultura, los conocimientos y el idioma mayangna, la UNESCO ha colaborado con el Sistema educativo regional autónomo, el Ministerio de Educación y las comunidades mayangnas en la elaboración del estudio sobre peces y tortugas, la publicación de un libro relativo a los conocimientos del pueblo Mayangna sobre la convivencia del hombre y la naturaleza, el desarrollo de material pedagógico complementario para los docentes, planes de estudio, guía de estudiantes y sugerencias metodológicas para los docentes. Estos recursos se están utilizando en el tercer grado de educación primaria, en el área de persona-cultura y naturaleza y la subárea de lengua materna. En todas las etapas han sido los docentes mayangnas los que han realizado las actividades con el apoyo técnico de la UNESCO.

Fuente: Paule M. Gros y Nacilio Miguel Frithz, Conocimientos del Pueblo Mayangna sobre la Convivencia del Hombre y la Naturaleza: Peces y Tortugas (UNESCO, 2010).

c) **Participación comunitaria.** Esto implica la participación concreta de expertos comunitarios en conocimientos tradicionales y tecnologías apropiadas en campos como la artesanía, la botánica, las técnicas agrícolas, la historia oral, la medicina, la música, la astronomía, las prácticas religiosas y el arte, entre otras:

i) **Establecimiento de escuelas indígenas.** Se trata del establecimiento de escuelas comunitarias, algunas con enfoques de autogestión. De forma paralela, se insta al gobierno a que reconozca el derecho de los pueblos indígenas a establecer su propio sistema educativo y que este forme parte del sistema educativo nacional. Si bien se reconoce la importancia del bilingüismo, es fundamental que el modelo educativo se base en los conceptos, las prácticas metodológicas y las técnicas sustentadas en sus propias culturas⁴. Entre las experiencias identificadas están las escuelas promovidas por el Centro de Documentación e Investigación Maya, proyecto educativo basado en la valoración y respeto de la cultura y espiritualidad maya en Guatemala;

ii) **Establecimiento de subsistemas educativos autónomos.** La educación intercultural bilingüe ha sido reforzada a través de medidas legislativas y su planteamiento ha sido congruente con el avance democrático en la región y los procesos de descentralización administrativa y política que diversos países promueven⁷.

⁷ Luis Enrique López y Wolfgang Küper. “La educación bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” *Revista Ibero-Americana de Educación*, No. 20 (mayo-agosto 1999).

Educación indígena en Colombia

En 1971 se conformó el Consejo Regional Indígena del Cauca, con la propuesta integral de los “planes de vida”: recuperar tierra, ampliación y fortalecimiento de los cabildos, no pago de terraje, dar a conocer las leyes y exigir su justa aplicación, recuperar las costumbres, tradiciones y la historia propia, formar profesores que enseñen en sus respectivas lenguas y, de acuerdo con las necesidades, proteger los recursos naturales y fomentar las organizaciones económicas comunitarias.

Se ha desarrollado un programa de educación indígena concebido como un proceso de socialización endógeno para la revaloración de la cultura, garantizando la sobrevivencia y reproducción del respectivo pueblo. El currículo es formulado con la participación comunitaria y de los letrados. El modelo educativo descentralizado hacia los cabildos y organizaciones indígenas se ha ampliado y fortalecido en las últimas décadas por medio del Decreto núm. 1142 de 1978, que le da autonomía a los pueblos en asuntos educativos, de la Ley núm. 115 de 1994 y del Decreto núm. 804 de 1995, que da pautas curriculares y establece que las autoridades educativas regionales tienen la facultad de propiciar la participación de las autoridades tradicionales y el fortalecimiento de la propuesta de autonomía de la Organización Nacional Indígena de Colombia. La Constitución Política de Colombia de 1991 reconoció la diversidad étnica y los derechos culturales, lingüísticos, educativos y de nacionalidad.

Fuente: Fernando Romero, La educación indígenas en Colombia: referentes conceptuales y sociohistóricos. Se puede consultar en www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm.

23. La valoración de experiencias indica que hablar de educación intercultural bilingüe significa necesariamente referirse a dos conceptos independientes —interculturalidad y bilingüismo—, derivado de ello surge la noción de que una educación bilingüe no necesariamente es una educación intercultural. Algunos desafíos para potenciar los programas de educación intercultural bilingüe son los siguientes:

- a) Continúa enfatizándose en los programas de educación intercultural bilingüe el componente lingüístico, incluso en algunos países se ha iniciado el debate sobre la enseñanza de una segunda lengua o tercera lengua;
- b) Todavía se maneja en los distintos países como un programa de educación para indígenas y no para la sociedad en general;
- c) En los programas de educación intercultural bilingüe prevalece el concepto de la interculturalidad como convivencia entre culturas, más que el de empoderamiento;
- d) Los programas promueven la necesidad de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en los ministerios de educación, mediante la asignación suficiente de recursos humanos, materiales y financieros. Prevalece la tendencia de tener programas manejados con fondos provenientes de la cooperación externa y menos con fondos de los propios países;

e) Las demandas planteadas por los pueblos indígenas en cuanto a las transformaciones de los programas de educación intercultural bilingüe son: control o participación en educación y readecuación curricular, para lo que se retoma, como estrategia complementaria, la promoción de medidas jurídicas;

f) Hace falta coordinación entre los programas de educación intercultural bilingüe entre los países, de forma que promueva el aprendizaje a través del intercambio de experiencias. La comunicación entre los equipos nacionales es muy limitada y no se aprovechan las experiencias y avances en la región latinoamericana;

g) Prevalece la desarticulación entre los sistemas y subsistemas educativos, así como entre los sistemas de saberes occidentales y propios, desvalorizándose siempre los conocimientos locales.

V. En la educación técnica y la habilitación laboral y universitaria

24. Estas modalidades educativas han presentado mayores desafíos para incorporar los conocimientos, la historia y la situación de los pueblos indígenas en los currículos⁸. La deserción de los estudiantes indígenas es alta en la transición entre la primaria y la secundaria. Si bien no se dispone en general de información relativa a la desagregación étnica, la poca información disponible indica que el número de estudiantes indígenas en educación postsecundaria y superior es bajo por varios factores, entre otros las limitaciones económicas, la imposibilidad de combinar trabajo con estudios y falta de escuelas postsecundarias y universidades en áreas rurales.

25. La mala calidad de las escuelas primarias y secundarias deja a los estudiantes mal preparados y poco motivados para seguir estudiando⁸. Asimismo, los estudiantes que llegan de la educación intercultural bilingüe a escuelas postsecundarias y superiores convencionales se enfrentan a un choque cultural. El traslado de sus comunidades a centros urbanos genera igualmente una desconexión cultural que contribuye a aumentar las tasas de deserción y cuando los estudiantes logran superar esas barreras, muchos sufren de procesos de aculturación, con lo que viene el desarraigo cultural y comunal.

26. Además, la educación postsecundaria y superior carece de relevancia cultural para muchos estudiantes indígenas. Algunas experiencias indican que ayuda a reducir la deserción escolar el apoyo académico y cultural que se presta a los estudiantes indígenas que asisten a instituciones situadas fuera de sus comunidades, para ayudarles a ajustarse a un nuevo ambiente a la vez que a mantener sus enlaces culturales⁸.

27. Una de las áreas de formación en la cual se ha promovido la incorporación de los conocimientos indígenas ha sido la formación docente indígena. En Nicaragua, los pueblos indígenas y comunidades étnicas gozan de autonomía en las Regiones Autónomas Atlántico Norte y Atlántico Sur. Este régimen reconoce el derecho a la educación bilingüe y se basa en las diversas culturas. En 1997, los Consejos

⁸ Banco Interamericano de Desarrollo, “Acceso a la educación postsecundaria para pueblos indígenas” (2006). Se puede consultar en <http://www.iadb.org/es/noticias/articulos/2006-04-12/acceso-a-la-educacion-postsecundaria-para-pueblos-indigenas,2936.html>.

regionales autónomos aprobaron el Sistema educativo autonómico regional. En ese contexto, a partir del año 2000 se inició un proceso de Transformación curricular en las escuelas de formación docente. Entre los objetivos se incluyeron:

- a) Fortalecer la identidad cultural promoviendo el bilingüismo, el multilingüismo y la interculturalidad;
- b) Desarrollar la capacidad para el análisis de los procesos políticos, sociales, culturales y económicos que surjan en los contextos nacionales y particularmente en la Costa Caribe de Nicaragua;
- c) Realizar procesos de investigación sobre aspectos socioculturales, educativos, económicos, de desarrollo comunitario y, en general, sobre las Regiones autónomas, tendientes a proponer soluciones a los problemas detectados;
- d) Formar agentes de cambio, que promuevan el desarrollo sostenible de los pueblos y las comunidades de la Costa Caribe de Nicaragua.

28. Una de las áreas en las cuales hay muchos desafíos es la formación técnica y habilitación laboral. Un estudio realizado entre los adultos Sami indicó que existen programas de educación de adultos especialmente diseñados para la transición del pastoreo del reno hacia otras profesiones. No se encontró al momento del estudio ningún programa para fortalecer las formas de vida tradicional de las personas indígenas. Los parlamentos Sami y el consejo Sami se han pronunciado sobre el derecho de los adultos a la educación y han señalado que debe ser en idioma Sami y respetar la cultura. Sin embargo, algunas limitaciones son la escasa calidad docente, la falta de materiales didácticos en su idioma y el desconocimiento del mismo idioma por parte de los estudiantes. Como se exige seguir un currículo nacional, hay poco espacio para incorporar los conocimientos Sami en las asignaturas. Las instituciones educativas tienen poco interés en integrar los conocimientos y la cultura Sami en sus programas académicos y, en todo caso, a veces se limitan solamente a dar cursos del idioma⁹.

29. Se puede concluir que las experiencias positivas han sido aquellas iniciadas por las organizaciones y comunidades indígenas con un currículo diversificado y adecuado a la realidad local.

El Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez” en Argentina

El Instituto se creó a partir de un acuerdo de la Asamblea de Comunidades y Pueblos Indígenas de Jujuy en 2007. Posteriormente fue oficializado por resolución del Ministerio de Educación Provincial núm. 2184/12 como un tipo de instituto de gestión social. Cuenta con seis centros de conocimiento indígena que ofrecen dos cursos: una tecnicatura superior en desarrollo indígena que forma profesionales con capacidad de promover desarrollo con identidad en su comunidad y gestionar acciones para garantizar el buen vivir de sus pueblos y una diplomatura en educación intercultural bilingüe para formar facilitadores/as capaces de garantizar la interculturalidad y gestionar la diversidad.

⁹ Svein Lund, *Adult education and indigenous peoples in Norway*. (Hamburg, UNESCO Institute for Education, 2000).

Algunos elementos innovadores son los siguientes:

- El modelo de gestión institucional. El Instituto es del Consejo de Organización Aborígenes de Jujuy, por lo tanto responde a la Asamblea de Comunidades y Pueblos Indígenas de Jujuy. Su cuerpo directivo está constituido por miembros de las comunidades indígenas elegidos por la Asamblea. El/la rector/a y secretario/a académico/a son elegidos por la Asamblea de Comunidades y Pueblos.
- Para asegurar la incorporación de los conocimientos indígenas en el currículo, se garantizan contenidos mínimos, con énfasis en aspectos de espiritualidad, género e interculturalidad. Se aplica un enfoque intracultural por un año e intercultural por dos años. La mitad del tiempo destinada a la capacitación se realiza sobre el terreno, a través de trabajos prácticos, actividades comunitarias y trabajos de investigación con el objetivo de fortalecer el vínculo comunitario.
- Se promueve la construcción colectiva de conocimientos (comunidad, alumnos/as, facilitadores/as), a partir de la resimbolización de la investigación, la sistematización y la validación comunitaria de los conocimientos. Los facilitadores están integrados por una persona con formación académica y un/a sabio/a indígena, avalados por las comunidades y las organizaciones indígenas. Los tutores de los trabajos de investigación son indígenas y no se exige que cuenten con un título académico. La comunidad participa en la elaboración del currículo y la selección de los docentes y selecciona y avala a los alumnos.

30. Existen limitadas experiencias de instituciones de educación superior que logran incorporar en sus currículos los conocimientos de los pueblos indígenas en condiciones aceptables. No obstante, en las últimas décadas han aumentado distintas iniciativas y responden a distintos procesos, ya sea por interés académico en el tema o por la presión de las organizaciones indígenas. Básicamente se identifican las estrategias abajo mencionadas.

Universidades convencionales con programas especiales

31. En las últimas décadas, varias universidades han iniciado programas dirigidos a resaltar el tema de los pueblos indígenas. Entre las actividades que realizan están la oferta de cursos de extensión universitaria y postgrados que tienen entre sus contenidos aspectos sobre los conocimientos, la historia y la situación de los pueblos indígenas. En muchos casos, se han acompañado de programas de becas dirigidas a miembros de los pueblos indígenas y un componente de investigación sobre distintos temas vinculados a los pueblos indígenas. En ciertos casos, los estudiantes becarios cuentan con un sistema de apoyo y seguimiento para asegurar su promoción.

Universidad Nacional Autónoma de México

Se creó el programa universitario “México, nación multicultural” de la Universidad Nacional Autónoma de México, dependiente de la coordinación de humanidades. Los estudios cuentan con el aval de las facultades y escuelas de la Universidad.

Para formar a los estudiantes en la temática de la multiculturalidad del país, la Universidad imparte la materia “México, nación multicultural”, de carácter opcional, en 14 facultades y escuelas. La materia optativa es impartida por especialistas en la temática que se va a estudiar (lengua y literatura indígena, estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México, mujer indígena, etc.), y muchos de los cuales son académicos indígenas. Las investigaciones que se realizan en el programa tienen como norma la participación de académicos, profesores y especialistas indígenas en el ámbito de los estudios que se van a cursar.

Existe un programa de becas para estudiantes indígenas, con un componente de apoyo técnico y cultural.

Se apoyan procesos comunitarios como el establecimiento de la Cámara Empresarial Indígena y un programa de apoyo al empresariado.

Se desarrolló un diplomado para el fortalecimiento del liderazgo de las mujeres indígenas con las siguientes características: a) formulación participativa del currículo que incorpora los conocimientos, la historia y el contexto de los pueblos indígenas y, específicamente, de las mujeres; b) conducción participativa con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU-Mujeres), la Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México y la Cátedra indígena itinerante/Universidad Indígena Intercultural; c) selección y seguimiento de participantes con organizaciones comunitarias; y d) docentes indígenas.

Curso obligatorio: Cátedra indígena itinerante en la Universidad Indígena Intercultural

32. La otra estrategia que se utiliza incluye cursos obligatorios en los programas de formación. Una experiencia de ese tipo se ha dado en la Universidad Indígena Intercultural. La Red de la Universidad cuenta con 30 centros académicos asociados y varias agencias de cooperación internacional. Los centros son universidades convencionales públicas, privadas, interculturales, comunitarias e indígenas. Un aspecto central es que los programas exigen que las organizaciones indígenas interactúen con el cuerpo académico de las universidades, compartiendo sus saberes mutuamente.

33. Con el objetivo de incorporar los conocimientos indígenas se ha creado la Cátedra indígena itinerante, que tiene el objetivo de proveer en los cursos de postgrado un espacio de información, análisis y aportes conceptuales y metodológicos sobre los conocimientos, sabiduría, ideología y cosmovisión indígena. La Cátedra tiene el propósito de servir como soporte conceptual, político, espiritual y filosófico de los cursos de postgrado y busca analizar el marco epistemológico que se ha desarrollado sobre la visión del mundo y la concepción de la vida, discutiendo los fundamentos y las categorías de análisis conceptual y práctico de la generación de los conocimientos indígenas. Los objetivos de la Cátedra son: a) colocar en el escenario académico el conocimiento, la espiritualidad y la cosmovisión indígena; b) interpretar elementos epistemológicos, ideológicos y espirituales de los conocimientos indígenas y buscar formas de compartirlos pedagógicamente; y c) aportar insumos para el análisis de las relaciones de poder, el

desarrollo del movimiento indígena y proveer bases para la construcción de sociedades interculturales a partir de las relaciones entre conocimientos indígenas y occidentales.

34. La Cátedra se organiza en cinco unidades dentro de los postgrados que ofrece la Universidad con una duración de 200 horas. Los facilitadores son 60 sabios/as, expertos/as y dirigentes indígenas. Las unidades de la Cátedra son las siguientes: a) conocimientos, identidad y espiritualidad indígena; b) movimiento y relaciones con los Estados; c) derechos indígenas y derechos humanos; d) pueblos indígenas y geopolítica; y e) aporte de los conocimientos ancestrales en la construcción de sociedades interculturales.

Establecimiento de universidades alternativas (interculturales, comunitarias, indígenas)

35. Otra estrategia utilizada ha sido la creación de las instituciones de educación superior. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), de la UNESCO¹⁰ señalaba que la educación superior indígena en Estados Unidos y Canadá había alcanzado niveles de madurez en 2002. En Estados Unidos existía una treintena de *colleges* y universidades indígenas y en Canadá tres. También hay universidades indígenas en el Ártico y el Pacífico. La universidad Sami ubicada en Kautokeino (Noruega) fue establecida en 1989 con el fin de la enseñanza superior Sami, incluyendo educación y periodismo. Busca organizar el currículo en base a las necesidades de los Sami y recibe estudiantes Sami de varios países. A partir de la década de los años 90 se comienzan igualmente a establecer universidades interculturales en México y Perú.

36. En las últimas décadas han surgido varias iniciativas de universidades promovidas por los pueblos indígenas. Entre las experiencias innovadoras se cuentan dos casos vinculados al ejercicio de un régimen de autonomía: el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca y las universidades comunitarias en las Regiones autónomas de Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y Bluefields Indian and Caribbean University. Hay otras universidades constituidas por organizaciones indígenas; se trata de la Universidad Amawtay Wasi de Ecuador y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural de Colombia creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca. En el Estado plurinacional de Bolivia, mediante el Decreto Supremo núm. 29664, promulgado en agosto de 2008, el Gobierno creó tres universidades indígenas: Casimiro Huanca (quechua) en Chimoré, Departamento de Cochabamba; Tupac Katari (aymara) en Warisata, Departamento de La Paz; y Apiaguaiki Tüpa (guaraní) en Macharetí, región del Gran Chaco, Departamento de Chuquisaca. Tienen distintos niveles de reconocimiento y enfrentan el desafío de pasar por los procesos de acreditación universitaria en marcha en los países de la región, especialmente porque estos no cuentan con criterios e indicadores interculturales.

37. La incorporación de los conocimientos, la historia y la situación de los pueblos indígenas se realiza utilizando distintas formas, a saber:

¹⁰ Leonzo Barreno, "Educación superior indígena en América Latina", *La educación superior indígena en América Latina* (Caracas, IESALC-UNESCO, 2002).

a) El diseño curricular y el modelo de gestión y desarrollo de los programas se basan en la cosmovisión y filosofía indígena. Una experiencia en ese sentido es la Universidad Amawtay Wasi, creada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador. Se plantea ser parte del tejido vivo que entreteje la interculturalidad cósmica y que contribuye a la formación de talentos humanos que priorice una relación armónica entre la Pachamama y el Runa, sustentándose en “Sumak Kawsanamanta Yachay” (bien vivir comunitario), como base de la comunidad científica;

b) Surgen como resultado de procesos históricos que transforman las relaciones estructurales entre los pueblos indígenas y los Estados. Así es el caso de las universidades comunitarias en las Regiones Autónomas de Nicaragua, que surgen a raíz del reconocimiento del régimen de autonomía por parte del Estado nicaragüense para los pueblos indígenas y comunidades étnicas que viven en la antigua región de la Moskitia. Esta experiencia, similar al caso del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, responden a contextos regionales de implementación de derechos indígenas autónomos;

c) Se enmarcan en modelos integrales. Abarcan varios niveles y modalidades de educación. Por ejemplo, el decreto de creación del año 2003 del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, establece que tiene facultades para ofrecer educación superior, media superior, para adultos y artística, y formación para el trabajo;

d) Tienen estructuras descentralizadas. La oferta de los cursos se hace de forma desconcentrada, llegando a las comunidades, utilizando idiomas indígenas y apoyándose en facilitadores/as que son sabios indígenas locales;

e) Los currículos y planes de estudio son elaborados con participación del liderazgo y sabios/as indígenas;

f) Aprovechan las experiencias de la educación intercultural bilingüe; los nidos de lengua, la reforma curricular en educación básica, las secundarias comunitarias indígenas y los bachilleratos integrales comunitarios;

g) Incorporan enfoques interculturales. Aplican medidas de acción afirmativa para promover la participación de las mujeres y de los miembros de las comunidades indígenas aislados y dispersos. En algunos casos cuentan con áreas de escuela y comunidad; en otros, el 50% de las actividades académicas se realizan en las comunidades;

h) Promueven espacios abiertos de discusión sobre temas relevantes comunitarios y el intercambio con las comunidades para generar enfoques que les den perspectivas de identidad;

i) Los modelos de gestión procuran incorporar a representantes de los pueblos indígenas en los consejos directivos. En algunos casos dependen de las organizaciones indígenas;

j) Incorporan elementos de análisis para orientar la actividad educativa hacia la formación social del individuo sobre la historia, su origen, su cultura, la cosmovisión, su lengua y su entorno, el criterio propio y juicios de valor éticos;

k) Buscan aplicar modelos pedagógicos interculturales innovadores tales como la construcción colectiva de los conocimientos, la deconstrucción y

reconstrucción de saberes y la reconexión. Preguntar, impugnar, indagar, escudriñar, describir, vincular, explicar, deducir, suponer, complicar, criticar, actuar, revisar, volver a actuar, corregir, valorar en cada momento, aprender por problemas, interpretar fenómenos sociales, son algunos elementos del trabajo académico.

Conformación de redes universitarias

38. Otra estrategia que se ha utilizado para promover la incorporación de conocimientos, historia y situación de los pueblos indígenas ha sido el intercambio entre experiencias y la conformación de redes. Diversas universidades se han articulado para intercambiar experiencias, ofrecer programas en conjunto y promover becas para estudiantes indígenas, entre otros. El Foro de Rectores de Universidades del Ártico¹¹ se ha pronunciado sobre la necesidad de fortalecer las capacidades individuales y colectivas de los pueblos indígenas, desarrollando actividades de formación e investigación en base a las necesidades de los pueblos y tomando en cuenta los conocimientos tradicionales y los idiomas indígenas y aumentando los conocimientos sobre los pueblos indígenas, incluyendo su historia, espiritualidad y cosmogonía en todos los estudios.

39. También la Red nacional de educación superior indígena de Australia ha asumido el compromiso de proteger el uso de los conocimientos indígenas, los sistemas de conocimientos, los idiomas y epistemologías en los currículos, las políticas, las investigaciones y los servicios estudiantiles de educación superior¹².

40. En América Latina y el Caribe han habido varios espacios de coordinación entre universidades indígenas y programas afines. El primero fue convocado por el Saskatchewan Indian Federated College, y la Universidad para la Paz de Costa Rica en 1997, con la participación de 23 instituciones. En 1999 la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y el Gobierno de Costa Rica convocaron a 70 expertos/as de Australia, Filipinas, Benin, Sudáfrica, la Federación de Rusia y América Latina, y el mismo año la Universidad para la Paz de Costa Rica organizó el evento “Indígena 2000”. El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la UNESCO ha organizado tres reuniones regionales sobre la educación superior de los pueblos indígenas de América Latina. A partir de 2006 el Fondo Indígena ha promovido la Red de la Universidad, de la cual forma parte la Red de universidades indígenas interculturales comunitarias de Abya Yala. El conocimiento indígena sigue presente en la memoria colectiva y es tarea de todos los sectores involucrados hacerla parte del nuevo paradigma de educación superior que practican las instituciones que se hicieron presentes en tales encuentros.

41. La presencia de las universidades indígenas, interculturales y comunitarias ha permitido que las diversas experiencias de formación que las organizaciones indígenas han realizado históricamente sean ahora institucionalizadas.

¹¹ El UArctic Rectors' Forum 2011 se celebró en Guovdageaidnu (Noruega), del 23 al 25 de marzo de 2011.

¹² <http://www.innovation.gov.au>.

Diplomados para el fortalecimiento de mujeres indígenas

En América Latina y el Caribe diversas organizaciones indígenas han promovido procesos de formación de mujeres indígenas: la Escuela Dolores Caguango por Ecuatorari en Ecuador, el Taller permanente de mujeres andinas y amazónicas por el Centro de Culturas Indígenas del Perú, la Asociación Política de Mujeres Maya y la Coordinadora Nacional de Viudas de Guatemala, el Programa de mujeres indígenas de la Organización Nacional Indígena de Colombia, entre otros. A través de las alianzas establecidas entre las redes de mujeres indígenas —el Enlace Continental de Mujeres Indígenas, la Alianza de Mujeres Indígenas de Centroamérica y México, la Red de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad, el Foro Internacional de Mujeres Indígenas, la Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, el Consejo Indígena de Centroamérica, la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas con la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la Universidad Indígena Intercultural/el Fondo Indígena, la asistencia técnica de ONU-Mujeres, la Cátedra indígena itinerante y el financiamiento de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Gobierno de México, la cooperación Belga, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, la Fundación Ford y la Agencia Alemana de Cooperación Internacional ha permitido graduar a más de 60 mujeres indígenas por año durante los últimos 4. Esas experiencias también se articulan con la iniciativa de la Escuela global de liderazgo de mujeres indígenas promovida por el Foro Internacional de Mujeres Indígenas, la cual trasciende la región de América Latina y el Caribe.

El programa ha permitido aplicar un currículo definido en conjunto que incorpora los conocimientos, la historia y las necesidades de las mujeres indígenas; se ha aplicado una metodología innovadora de “reconexión” entre identidades, conocimientos, saberes, culturas, grupos de edad y diferentes experiencias.

VI. Desafíos

Papel de la investigación en la generación y reproducción de conocimientos indígenas

42. La investigación indígena contribuye al empoderamiento de los pueblos a través de la producción de conocimientos y el desarrollo de capacidades, y por ende a la continuidad de los pueblos indígenas con sus propias culturas, idiomas, conocimientos tradicionales, filosofías y cosmovisión¹³. Para cada pueblo el concepto de conocimientos tradicionales tiene connotaciones y terminologías particulares; por ejemplo, para el pueblo Sami, el término vincula los conceptos de “conocimiento” con “herencia”. Hay algunas experiencias a través de las cuales se ha comenzado a profundizar aspectos referidos a epistemología indígena¹⁴, así como las metodologías para la investigación indígena.

¹³ J. Porsanger, “Self-determination and indigenous research: capacity building on our own terms”.

¹⁴ http://www.kaupapamaori.com/assets//HutchingsJ/te_whakaruruhau_chpt3.pdf.

Buscando estrategias para la investigación intercultural

En el marco del Observatorio sobre violencia contra mujeres indígenas, el Foro Internacional de Mujeres Indígenas en coordinación con PATH-Intercambios, el Centro para la autonomía y desarrollo de los pueblos indígenas, la Organización Wangki Tangni y el Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, realizó un taller para definir y discutir sobre la investigación intercultural. La investigación intercultural se propone recuperar la capacidad de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes. La investigación intercultural reconoce a la cosmovisión y a las prácticas culturales específicas como fuente de saber y conocimientos. La investigadora indígena conceptualiza en su propia cosmovisión, retroalimenta, actualiza y genera nuevo conocimiento desde la base cultural de las participantes en el proceso investigativo. Jerarquiza el conocimiento desde su propia perspectiva del mundo y de su marco cultural local. Esto es particularmente fructífero cuando se avanza en la teorización y conceptualización, y lo hace desde su propia cosmovisión, dando origen a conceptos que sintetizan significados contruidos desde una perspectiva cultural propia. Entre las estrategias metodológicas que se recomienda tomar en cuenta están prácticas, valores y creencias que se usan para legitimar la violencia contra la mujer indígena y afrodescendiente (¿Qué se aprende, cómo y en dónde se aprende?), prácticas, valores y creencias positivas en la comunidad que contribuyen al buen vivir y al vivir bien como mujeres; y la sanación como práctica intercultural para la reconstitución de la mujer sobreviviente de la violencia.

43. En el Pacífico hay un proceso importante de conceptualización y promoción sobre la descolonización de las metodologías de investigación¹⁵, que ha sido planteado como la necesidad de basarse en los conceptos y visiones indígenas para comprender la teoría y la investigación desde las perspectivas y los propósitos de los mismos pueblos. También entre los Sami, han sido señalados algunos pasos tales como¹³: la descolonización de teorías, la elaboración de metodologías indígenas, el uso de epistemologías indígenas y el hacer visible lo que es especial y necesario de acuerdo a la lógica y comprensión del mundo indígena. De acuerdo con algunas recomendaciones adicionales, la metodología de investigación:

- a) Debe asegurar la propiedad intelectual de los pueblos indígenas;
- b) Debe proteger los conocimientos de ser malinterpretados y mal utilizados;
- c) Debe permitir escuchar las voces;
- d) Debe reconocer a las y los portadores de los conocimientos;
- e) Debe asegurar la devolución de los resultados.

44. En el taller sobre investigación intercultural se señalaba igualmente que los métodos de investigación preferidos por la investigación intercultural son: el método cualitativo, la investigación-acción participativa, el método biográfico (historias de

¹⁵ www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/journals-and-magazines/social-policy-journal/spj17/17_pages214_217.pdf.

vida, trayectorias de vida, biografías, autobiografías, etc.) y la investigación activista. Se planteaba que la investigación intercultural prefiere técnicas de investigación que dan voz a las mujeres y generan conocimientos colectivos como por ejemplo los talleres, los grupos de discusión, los grupos focales, las entrevistas colectivas y el diálogo confidente.

45. Un aspecto importante es que toda investigación realizada mediante el método de investigación intercultural contempla un plan de incidencia, un plan de acción para el uso inmediato de los datos para la transformación de la problemática diagnosticada. De igual manera, territorializar la investigación permite transformar puesto que a través del involucramiento de las y los actores locales en la reflexión se incide en la concientización del problema, ya que se está produciendo un proceso reflexivo que desde ese momento ya está generando el cambio.

46. Otro aspecto importante es que la investigación intercultural no presume neutralidad y tampoco pretende “dar un paso atrás” para tomar distancia y ganar “objetividad”. La investigación intercultural implica compromiso y responsabilidad para documentar evidencias. En la investigación intercultural no se aspira a la objetividad positivista que desconoce la subjetividad de las personas. En realidad, el positivismo ignora que la investigación no está libre de valores: la investigación no es neutral ya que siempre se realiza con sentidos y propósitos específicos.

Reconocimiento y protección de los conocimientos indígenas

47. A pesar de los diversos instrumentos que reconocen los conocimientos indígenas, son aún limitadas las experiencias integrales de protección de los mismos.

Continuar trabajando y negociando criterios de acreditación de educación superior interculturales

48. Las estrategias para incorporar los conocimientos de los pueblos indígenas en los currículos de los sistemas educativos demuestran que las más exitosas son aquellas en las cuales los mismos pueblos están involucrados directamente. Las universidades indígenas parecen ser una opción que responde a sus necesidades y demandas en ese sentido. Estas presentan sin embargo el desafío de no ser plenamente comprendidas por las instituciones convencionales y los Estados. En muchos casos no son acreditadas, no cuentan con presupuesto del Estado, se les obliga a asumir una identidad institucional ajena a los derechos reconocidos y se les aplican criterios de acreditación monoculturales. Es por lo tanto necesario establecer procesos de evaluación y acreditación con criterios e indicadores que sustenten los modelos educativos interculturales, la tipología de institución acorde a los pueblos indígenas y los sistemas de enseñanza aprendizaje que desarrollan autónomamente.

VII. Recomendaciones

49. Se recomienda que se ratifique la recomendación de que en base al artículo 31 de la Declaración, tanto la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual como los Estados adopten medidas eficaces para reconocer el derecho de los pueblos indígenas de proteger su propiedad intelectual, incluidos su patrimonio cultural, sus conocimientos tradicionales y expresiones culturales tradicionales, así como las manifestaciones de sus ciencias, tecnologías y culturas, comprendidos los recursos humanos y genéticos, las semillas, las medicinas, el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, las tradiciones orales, las literaturas, los diseños, los deportes y juegos tradicionales, y las artes visuales e interpretativas.

50. En base a los artículos 14 y 15 de la Declaración, que los Estados apoyen a los pueblos indígenas para el establecimiento de sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

51. Se recomienda que la UNESCO, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y otros organismos competentes de las Naciones Unidas, convoquen, conjuntamente con el Foro, una reunión de expertos en cuestiones interculturales y educación y representantes de organismos de las Naciones Unidas para hacer un relanzamiento de la educación intercultural bilingüe.

52. Se recomienda que se reconozca la importancia de la Iniciativa de Educación Superior para la Sostenibilidad lanzada durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible de 2012, e incorporar los conocimientos, las historias y las propuestas de los pueblos indígenas en las actividades planteadas.

53. Se recomienda que los gobiernos y las agencias del sistema de las Naciones Unidas definan medidas específicas para apoyar las universidades indígenas interculturales y comunitarias en los procesos académicos, organizativos, financieros y de acreditación.

54. Se recomienda que se apoyen la difusión de buenas prácticas y el intercambio entre iniciativas de educación indígena e investigación indígena intercultural a través del fortalecimiento de redes entre universidades indígenas y programas universitarios afines.
