

# Los Planes de Vida de las organizaciones indígenas en la construcción de currículos de Educación Indígena Intercultural Bilingüe en la Amazonía

**Eduardo León Zamora**

Consultor

**E**n este artículo se quiere destacar la relevancia de los Planes de Vida de los Pueblos Indígenas Amazónicos en la construcción de currículos de Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIIB),<sup>1</sup> y que es la construcción de estos y no la diversificación curricular la tarea necesaria y posible para el desarrollo de esta EIIB.

- 1 La expresión EIIB (Educación Indígena Intercultural Bilingüe) solo tiene la pretensión de enfatizar la idea de que el corazón de la educación de los pueblos indígenas está enraizada en SU cultura y es desde ese núcleo que se promueve el diálogo con otras culturas, haciéndose así también intercultural. Conuerdo con la idea de que la EIB debe ser para todos; pero cada pueblo debe tener su propia EIB. La EIB de los yines no puede ser igual a la EIB de los chayahuitas. La educación de cada pueblo indígena tiene su propia especificidad.

## ■ ¿Por qué currículos EIIB?

Los currículos son —o por lo menos deberían ser— la plasmación de aquellas experiencias, conocimientos y aspiraciones de un pueblo que este desea transmitir a sus futuras generaciones por intermedio de la escuela. En ese sentido, se sostienen y legitiman gracias a la participación y el consenso alcanzado por los interesados en procesos democráticos de propuesta y/o consulta que definen el sentido y los contenidos esenciales de su educación.

Sin duda, la matriz epistemológica de cada cultura es el marco indispensable en el que se proponen los contenidos propios de cada pueblo, y que entran en diálogo con otras matrices culturales en el currículo.

Y en la medida en que la educación va de la mano del desarrollo, exige también una adecuada articulación con los Planes de Vida de los pueblos indígenas como instrumentos esenciales de planificación de sus organizaciones.

A ello se suma la no menos importante dimensión técnica del diseño curricular, que debe estar sólidamente fundamentada en los procesos de desarrollo de la infancia y la adolescencia; en la comprensión, tanto general como específica, de los procesos de aprendizaje y de enseñanza; y en una estructura básica clara, articulada y asequible que sirva de orientación para la labor docente.

Solo así es posible garantizar la elaboración de currículos culturalmente pertinentes con



Pilar Valenzuela

una selección y organización consistentes de los aprendizajes, ya sea que estén expresados en términos de contenidos, objetivos, capacidades o competencias.

Tener en cuenta la cosmovisión y los conocimientos de los pueblos indígenas plantea ya una tarea compleja y desafiante en la necesaria construcción de currículos EIIB; tarea que no puede resolverse desde la diversificación curricular, por el carácter etnocéntrico del currículo nacional, acentuado en la última versión del Diseño Curricular Nacional (DCN), que no permite desarrollar propuestas alternativas ancladas en otras culturas de nuestro país.

Además, las debilidades estructurales del DCN, que se expresan en su fundamentación inconsistente, en su incoherencia interna y en su pobreza pedagógica, eliminan cualquier posibilidad de que los procesos de diversificación curricular en las regiones o los pueblos indígenas cumplan con su cometido. No es posible hacer Diseños Curriculares Regionales sobre la base de un currículo nacional mal formulado sin riesgo de reproducir sus deficiencias.

#### ■ **Importancia de los Planes de Vida de los pueblos indígenas**

A lo largo de varios años, los pueblos indígenas de la Amazonía han ido consolidando importantes procesos de organización con el fin de defender sus territorios y sus derechos ancestrales frente a la voracidad de las empresas depredadoras, la destrucción de su hábitat y la pasividad o complicidad, según los casos, de los estados de esta importante región sudamericana.

Como fruto de estos esfuerzos, a escala nacional e internacional se han producido los llamados Planes de Vida como expresión de la aspiración al desarrollo de los pueblos indígenas, entendido este desde sus propias perspectivas.

En el caso peruano, la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) cuenta con su Plan de Vida desde el año 2003, proyectado hasta 2021.



*Se han producido los llamados Planes de Vida como expresión de la aspiración al desarrollo de los pueblos indígenas, entendido este desde sus propias perspectivas.*



La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), que agrupa a doce países amazónicos, elaboró también, en el marco de un proceso democrático, su Plan de Vida, denominado Agenda Indígena Amazónica, en la que proponen sus objetivos, estrategias y ejes de desarrollo.

Lejos de lo que pueden creer quienes no trabajan de cerca con los pueblos indígenas, los Planes de Vida son documentos que reflejan propuestas políticas, sociales, económicas y culturales sólidamente formuladas y con planteamientos ricos en ideas e iniciativas. A diferencia de muchos documentos técnicos producidos por expertos en planificación para el desarrollo, tienen una mirada abierta hacia los procesos internos de las sociedades indígenas y los contextos locales, regionales, nacionales e internacionales en los que estos están insertados. Características muy lejanas de cualquier fundamentalismo que suele achacarse al movimiento indígena.

Su interpretación de la realidad indígena comprende su extremada complejidad y diversidad: desde aquellos pueblos denominados “en aislamiento voluntario” hasta aquellas comunidades indígenas insertadas, como enclaves o dispersas, en las ciudades.

A diferencia de aquellos que se sienten “los guardianes de la pureza cultural indígena”,



*Una vez definidos los ejes curriculares, se debe impulsar un proceso que permita ponerlos en marcha en diferentes niveles de concreción hasta llegar al nivel del aula.*



los propios representantes indígenas nos revelan cómo las tradiciones propias se van transformando, en diferentes grados, al experimentar procesos que van desde la penetración del mercado capitalista, la presencia nociva de las iglesias o los estragos de la contaminación, hasta la migración masiva hacia las grandes urbes.

Los diagnósticos de los Planes de Vida expresan las tensiones y desafíos que viven las comunidades y sus individuos en situaciones en las que la tradición y el cambio se repelen, se superponen, conviven, se complementan o se fusionan. Y frente a esas realidades diferentes, las organizaciones indígenas plantean sus propias ideas frente al desarrollo al que aspiran y cómo conciben sus alternativas de articulación con las sociedades nacionales de cada país y con la globalización, afirmando su derecho a la autodeterminación y al autogobierno sobre sus territorios, así como sus derechos culturales.

La existencia de estos Planes de Vida y su valor obligan a los estados, a los organismos internacionales de cooperación, a las ONGD y a los especialistas a tomarlos como referencia central en cualquier programa de intervención y en cualquier sector o campo. No solo en el educativo.

Los Planes de Vida contienen los ejes estratégicos para el desarrollo de los pueblos amazónicos. Y es desde esos ejes estratégicos que hay que entrar en diálogo. Además, son los propios pueblos indígenas los que deben levantar con mayor vigor y empeño sus Planes de Vida.

Sin embargo, la movilización indígena amazónica ocurrida este año en el Perú no ha tenido como marco las demandas y exigencias planteadas en ellos, y se ha perdido así la oportunidad de construir el diálogo desde sus propias propuestas.

### ■ Los Planes de Vida y la educación

Se ha repetido hasta la saciedad que la educación y el desarrollo van de la mano. En nuestro país, a pesar de que el Proyecto Educativo Nacional (PEN) representa este propósito de articulación entre desarrollo y educación, está lejos de ser el instrumento estratégico para el impulso de las políticas educativas nacionales que el Perú requiere.

El Gobierno aprista —específicamente, el Ministerio de Educación— se muestra reuente a orientar su trabajo institucional por la ruta señalada por el PEN, para que sus medidas y acciones cobren sentido y eficacia. Prefiere implementar programas e intervenciones aislados, centralistas e ineficientes, que desperdician recursos y oportunidades.

A esto se añade la ausencia de un Plan de Desarrollo Nacional que pretende ser compensada con la mera adhesión del Gobierno a un modelo económico que beneficia solo a los privilegiados de este país y no a la mayoría de peruanas y peruanos, de modo que el cumplimiento de esta tarea de sintonización entre educación y desarrollo resulta aun más difícil. En el caso de los pueblos indígenas, la desarticulación entre una y otro puede superarse volcando nuestra mirada hacia los Planes de Vida.

Y aunque es cierto que estos planes no deben ligarse solo a las políticas curriculares EIIB, sino a todas las políticas educativas EIIB (for-

mación docente, producción de materiales, etcétera) en general, en este artículo solo se hará referencia a la cuestión curricular.

Los Planes de Vida nos ofrecen una perspectiva diferente para oxigenar y enriquecer el debate y los esfuerzos de desarrollar currículos EIIB en la Amazonía. Diferente, en el sentido de aproximarnos a una mejor comprensión de la realidad indígena a la luz de las propias propuestas de sus organizaciones en los diversos planos de la vida social. Y, en esa medida, nos permite profundizar en la reflexión y la búsqueda de propuestas de educación más pertinentes y relevantes para realidades tan singulares como las de estos pueblos, tomando en cuenta tanto sus tradiciones como sus procesos de cambio.

De esta forma se rompen los encuadramientos convencionales de propuestas EIB más limitantes que quieren ver el mundo indígena como uno detenido en el tiempo o como sociedades cuyas escuelas deben anclarse en la articulación de las actividades escolares con los calendarios socioproductivos, con lo que obligan a repetir las mismas acciones educativas cada año sin ampliar los horizontes de las niñas y los niños. También aleja de visiones fundamentalistas de la EIB en las que la cultura indígena es el centro y la periferia por la que ha de transitar la escolarización de las niñas y los niños, o de visiones pseudointerculturales en las que la educación de la infancia indígena gira en torno de los currículos “nacionales” que tienen un carácter etnocéntrico. Y se distancia, asimismo, de aquellas iniciativas

en las que se cree que el uso de la lengua indígena en la producción de currículos (en sí, una buena idea) es suficiente para que estos queden técnica y culturalmente bien formulados.

Los Planes de Vida ofrecen respuestas a muchas preguntas sobre la EIIB. En primer lugar, reafirman esta idea poderosa y afirmativa de que la escuela debe ser un espacio de empoderamiento de las niñas y los niños indígenas, un lugar para la formación de la identidad cultural. En segundo lugar, que el núcleo central del currículo EIIB debe estar enraizado en la matriz epistemológica de la cultura indígena y, desde allí, entrar en diálogo con otras culturas. (Enfatizo: “con otras culturas”, y no solo con la cultura dominante.) En tercer lugar, se propone una educación que mire la diversidad del mundo indígena; un mundo indígena que ya no solo está en el bosque, sino también en los pueblos y las ciudades. Y, en cuarto lugar, plantea que la EIIB debe mirar hacia el desarrollo de los pueblos indígenas.

Y allí está lo más valioso, porque no solo señala la importancia de esta relación entre educación y desarrollo, sino que presenta además los ejes estratégicos alrededor de los cuales es posible organizar los currículos EIIB.

#### ■ Los ejes estratégicos de los Planes de Vida como ejes curriculares de la EIIB

Para las propuestas EIIB, los ejes estratégicos adoptados por las organizaciones indígenas (véase Tabla 1) ofrecen una ruta orientada a organizar los aprendizajes en

Tabla 1.

Ejes estratégicos de Planes de Vida	
COICA	AIDSEP
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sostenibilidad humana.</li> <li>• Territorios y recursos naturales.</li> <li>• Sistemas jurídicos propios y derechos constitucionales.</li> <li>• Fortalecimiento de sistemas ancestrales y organizativos.</li> <li>• Formación académica y científica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Territorio, ecología, recursos naturales y biodiversidad.</li> <li>• Organización, autonomía y gobernabilidad.</li> <li>• Identidad cultural y desarrollo humano.</li> <li>• Economía, administración y desarrollo sostenible.</li> </ul>

**Tabla 2.**

Eje curricular	Dimensiones
Territorios y recursos naturales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórico-cultural</li> <li>• Geográfica</li> <li>• Ecológica</li> <li>• Espiritual</li> <li>• Jurídica</li> </ul>

**Tabla 3.**

Eje curricular	Dimensiones	Competencia
Territorios y recursos naturales	Histórico-cultural	Comprende el proceso de desarrollo territorial de su pueblo

**Tabla 4.**

Eje curricular	Dimensiones	Competencia	Capacidades (quinto ciclo)
Territorios y recursos naturales	Histórico-cultural	Comprende el proceso de desarrollo territorial de su pueblo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa el espacio territorial de su pueblo.</li> <li>- Conoce el proceso histórico de ocupación del territorio de su pueblo indígena.</li> <li>- Explica los patrones de ocupación del territorio de su pueblo.</li> </ul>
<b>Proceso didáctico para desarrollar la capacidad de representación</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de la perspectiva de arriba hacia abajo en el dibujo.</li> <li>- Identificación de los puntos cardinales.</li> <li>- Comprensión de la noción de curvas cerradas, límites y regiones.</li> <li>- Representación del aula y la comunidad en maquetas.</li> <li>- Elaboración de planos.</li> <li>- Lectura de planos y mapas.</li> </ul>			

**Tabla 5.**

Eje curricular	Proyecto de aprendizaje
Territorios y recursos naturales	"Hacemos el mapa de nuestro territorio."
<b>Capacidades</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa el espacio territorial de su pueblo.</li> <li>- Identifica la ocupación del territorio de su pueblo indígena en diferentes etapas históricas.</li> <li>- Explica los patrones de ocupación del territorio de su pueblo.</li> <li>- Identifica y grafica curvas cerradas y no cerradas.</li> <li>- Reconoce a la Amazonía como una región del país.</li> <li>- Planifica la exhibición del mapa del territorio.</li> <li>- Explica qué representa un plano/mapa.</li> <li>- Reconoce y representa objetos desde diferentes perspectivas.</li> <li>- Realiza desplazamientos dentro de curvas cerradas y abiertas.</li> </ul>	

torno de ellos, rompiendo con la tradicional organización curricular alrededor de las disciplinas académicas de la que no se han librado las distintas versiones del DCN actual, a pesar de su aparente "enfoque más cognitivo".

En efecto, si se asigna a los ejes curriculares la función que les corresponde por naturaleza, es decir, la de iluminar y articular los aprendizajes en relación con determinados pilares que le dan una estructura básica que responde a los fines educativos buscados y que no se limitan a lucir como una pose declarativa de principios que no tienen ningún anclaje ni desarrollo en la malla curricular, como ocurre con el DCN, entonces se estará en condiciones de dar al currículo una unidad y un sentido.

Una vez definidos los ejes curriculares, se debe impulsar un proceso que permita ponerlos en marcha en diferentes niveles de concreción hasta llegar al nivel del aula.

Para esto es necesario, en primer lugar, identificar las dimensiones implicadas en cada uno de los ejes con el fin de contar con una conceptualización apropiada de cada uno y de que se desarrollen, con profundidad y claridad, sus contenidos esenciales relacionados con los contenidos pedagógicos que se pueden asociar a ellos. Véase ejemplo en Tabla 2.

En segundo lugar, se han de definir las competencias que se derivan del reconocimiento de las dimensiones de los ejes curriculares y que deben alcanzar las adolescentes y los adolescentes indígenas al culminar la EBR-EIIB. Véase ejemplo en Tabla 3.

Una vez que se han definido las competencias por lograr, se identifican las capacidades que se deben desarrollar a lo largo de la escolaridad, por ciclos, estableciendo el nivel su progresión de acuerdo con las características del desarrollo de las niñas y los niños, así como con los procesos didácticos por tener en cuenta. Véase Tabla 4.



■ **En tercer lugar, se formulan los indicadores de logro de cada capacidad por ciclo.**

En cuarto lugar, es importante que el formato curricular no se quede en un listado de competencias y capacidades; conviene también presentarlas debidamente articuladas en el marco de las unidades didácticas, que, a su vez, se generan desde alguno de los ejes curriculares. Véase ejemplo en Tabla 5.

Estas unidades deben estar detalladamente desarrolladas, para que los procesos didácticos puedan ser implementados adecuadamente por las profesoras y los profesores. Asimismo, deben estar orientadas fundamentalmente a las escuelas unidocentes y multigrado, que son las que predominan en los territorios de los pueblos indígenas.

■ **A modo de cierre**

Los Planes de Vida expresan los cambios que viven los pueblos indígenas y las posturas que desarrollan sus líderes. Son productos híbridos que combinan lo tradicional y lo moderno de las sociedades indígenas y no indígenas. Revelan una visión y el uso de instrumentos de diagnóstico y planificación que son tomados de otras culturas pero están al servicio de las suyas.

Por eso, no debe espantar a quienes tienen a ver este tipo de procesos como una

amenaza o una desviación. Son parte y producto de esta relación intercultural de la que tanto hablamos. Son expresión del mundo por el que circulan los hermanos indígenas como individuos, como líderes, como políticos, como profesionales, como pueblo.

Definitivamente, no son la única referencia para la construcción curricular. La propia cultura viva es una fuente permanente de enriquecimiento curricular, pero es necesario también ser consciente de que hay una tarea pendiente de acopio, ordenamiento y sistematización de información con el fin de incorporar los contenidos culturales en el currículo.

El desarrollo de la EIIB demanda un programa de investigación que aún está muy lejos de concretarse, pero que es urgente y necesario para que el legado cultural de cada pueblo esté expresado en el currículo escolar dirigido a su infancia y pueda también ser conocido y aprovechado por todos los niños y las niñas del país.

En el camino, necesariamente largo, es posible y útil promover nuevas y diferentes propuestas curriculares que abran posibilidades de que la EIIB se desarrolle y que los pueblos indígenas definan sus destinos ■