

Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino^[1]

Towards Intracultural Education among Indigenous Peoples in Bolivia

TiinaSaaresranta^[2]

Fecha de recepción: septiembre de 2011

Fecha de aprobación: octubre de 2011

Versión final: noviembre de 2011

Tinkazos, número 30, 2011, pp. 127-143, ISSN 1990-7451

La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez crea el Sistema Educativo Plurinacional donde la educación intracultural es una de sus bases fundamentales. La educación intracultural cuestiona la universalidad de los conocimientos y demanda su descolonización. La construcción de una educación intracultural en la escuela debe tener como base las finalidades, objetivos, métodos, contenidos y otros caracteres de la educación comunitaria indígena originaria campesina no formal.

Palabras clave: **educación intracultural / descolonización / educación comunitaria indígena originaria campesina / sistema educativo plurinacional/ equidad / Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez**

The Avelino Siñani-Elizardo Pérez Law on Education created the Plurinational Education System, in which intracultural education is one of the fundamental components. Intracultural education questions the universality of knowledge and demands its decolonisation. The development of intracultural education in schools should be based on the purposes, objectives, methods, content and other characteristics of non-formal indigenous and rural community education.

Key words: **intracultural education / decolonization / indigenous and rural community education / plurinational education system / equity / Avelino Siñani-Elizardo Pérez Law**

Introducción

Este artículo busca contribuir a la comprensión de lo que puede ser la intraculturalidad en el nuevo Sistema Educativo Plurinacional, establecido mediante la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez. El Sistema Educativo Plurinacional es una herramienta para la constitución del Estado Plurinacional y el Vivir Bien, forma de vida elegida por el pueblo boliviano. En este nuevo sistema educativo, la intraculturalidad es una de las bases centrales en su proceso de búsqueda de una sociedad de equidad y justicia.

Antes de examinar la construcción de propuestas de cómo encarar la intraculturalidad educativa, es necesario analizar dos realidades presentes en la escuela actual: la suposición de la universalidad de conocimientos transmitidos en la escuela y la colonización de conocimientos y saberes indígena originario campesinos. Para lograr una educación intracultural hay que construir relaciones de equidad y complementariedad entre conocimientos y saberes indígena originario campesinos y de otras culturas. Para armar una educación intracultural relacionada con las culturas indígena originario campesinas, primero se necesita conocer la educación comunitaria no formal en las comunidades y culturas en cuestión, y a partir de ese conocimiento elaborar objetivos, métodos, contenidos y sistemas de evaluación coherentes para una educación intracultural escolar.

Este artículo está basado en una investigación realizada el año 2010 antes de la entrada en vigencia de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez; se preguntó a comunarios de base, dirigentes locales, regionales y nacionales, así como profesores y autoridades del sistema escolar sobre la educación escolar actual y sus visiones y propuestas de la futura educación; asimismo se indagó sobre la educación comunitaria (no formal) indígena originaria campesina. Luego se elaboró un bosquejo de posibles elementos a ser tomados en cuenta al construir lo intracultural en la nueva educación boliviana. Aquí se presenta un resumen parcial revisado y actualizado de ese trabajo, combinado con los nuevos elementos legales que nos facilita la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez.

Sistema Educativo Plurinacional

La Constitución Política del Estado del año 2009 estableció el Estado Plurinacional de Bolivia que, según el preámbulo de esta Constitución, es un Estado basado en el respeto e igualdad entre todos, dignidad, complementariedad, solidaridad y armonía, donde predomine la búsqueda del Vivir Bien, con respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de sus habitantes, y con acceso a educación para todos. Un aspecto importante en la constitución del Estado Plurinacional es el reconocimiento de la autodeterminación de los pueblos indígena originario campesinos, dada su existencia precolonial antes de la constitución del estado colonial y republicano (art. 2). La entrada en vigencia de la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley 070 de 20 de diciembre de 2010 o ley ASEP) ha abierto una nueva era en la educación boliviana mediante la creación del Sistema Educativo Plurinacional. Como define esta ley, la Educación Plurinacional es el cimiento para la edificación de un Estado Plurinacional; por tanto, el nuevo sistema educativo debe: contribuir a la consolidación de la educación descolonizada, para

garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana (art.4, inciso 1)^[2]. Por consiguiente, la educación es una prioridad estratégica para que la sociedad se transforme hacia el Vivir Bien (*Ibíd.*, Art.2:2), como la opción al desarrollo elegido por el pueblo boliviano^[3], bajo el entendimiento que la escuela es un medio para construir formas de sociedad y de desarrollo que no son universales o únicas en el mundo, sino cada nación y cada pueblo decide cómo va a armar su educación, y por consecuencia, qué tipo de futuro quieren. Como indica la ley, una de las bases y fines significativos para lograr este proyecto de construcción de una sociedad descolonizada y del Vivir Bien es el enfoque *intracultural, intercultural y plurilingüe* en todos los ámbitos de educación (*Ibíd.*, art. 3:8, 4:4). Además, la Educación Plurinacional, entre otros denominadores, es participativa, comunitaria, descolonizadora, de calidad, productiva, territorial, teórica y práctica (*Ibíd.*, art. 1).

Intraculturalidad en la Educación Plurinacional

Antes de la entrada en vigencia de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, se suponía que, por naturaleza, la educación tenía la función de transmitir conocimientos y valores del mundo urbano/académico/occidental a todos los bolivianos sin distinción^[4]. Sin embargo, la educación según la cultura propia es algo que, por sentido común, es prioridad para cada pueblo y nación, y es un derecho de los pueblos indígena originario campesinos protegido desde el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos, así como mediante leyes nacionales. Según el Convenio 169 de la OIT, los pueblos indígena originario campesinos tienen derecho a una educación que abarque su historia, conocimiento, técnicas y sistemas de valores así como todas las demás aspiraciones sociales, económicas y culturales^[5]. Analizando la realidad de la educación escolar desde el mundo quechua en Bolivia, el Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ) constata que:

Cada pueblo indígena originario, a lo largo de su milenaria existencia, ha desarrollado, ha acumulado y ha definido una vasta riqueza de conocimientos, saberes y prácticas sobre la relación con la naturaleza, el manejo equilibrado del ecosistema, las técnicas de producción eficaz, las formas de relación socio-afectivas y su propia espiritualidad.^[6] El propósito de toda cultura es que tales conocimientos y saberes puedan ser compartidos con personas de la propia cultura y con individuos pertenecientes a otras culturas, y transmitidos a las futuras generaciones por medio de la educación tanto escolarizada como no escolarizada (CENAQ, 2007: 14-15).

Según esta definición del CENAQ, la educación intracultural es una necesidad natural de cada pueblo y nación para reproducir y desarrollar sus conocimientos, prácticas y tradiciones de generación a generación -un proceso natural que fue interrumpido por la llegada de los colonizadores, y que hasta ahora no ha sido recuperado en su totalidad. O como afirman Garcés y Guzmán:

Si nuestros propios procesos educativos no forman parte del tronco de nuestra cultura, entonces estaremos contribuyendo a que desaparezcamos como pueblos originarios y a que desaparezcan los elementos que nuestros grupos culturales tienen que ofrecerle al mundo como alternativa de vida (2003: 67).

Entonces, cuando los procesos de educación basados en la cultura propia no funcionan, esto contribuye a la asimilación cultural y debilitamiento de los conocimientos, principios, valores e idiomas propios. Para cambiar esta situación, las organizaciones indígena originaria campesinas han propuesto la educación intracultural, como hoy está reconocida en la ley.

Para identificar cuál es la sustancia del concepto de intraculturalidad, el Consejo Educativo de la Nación Quechua ha definido la intraculturalidad en relación con el ámbito educativo como:

Una actividad que recupera, revaloriza y usa los saberes y los conocimientos ancestrales y locales, en particular aquellos producidos por los pueblos originarios, relacionados con sus formas sociales de vida, sus conocimientos técnicos, el manejo de los recursos naturales, los valores y las concepciones religiosas, entre otros (CENAQ, 2007: 15).

Un profesor rural sintetiza el concepto de la educación intracultural de una manera entendible para todos: "Intracultural comprendo que es que el niño tiene que aprender en su propia cultura, tiene que valorar, aplicar, valorar su propia cultura de su padre" (Alejandro Patty Quispe).

En el artículo 6: I de la Ley Avelino Siñani -Elizardo Pérez, se establece la definición de la intraculturalidad en el contexto de la ley:

La intraculturalidad promueve la recuperación, fortalecimiento, desarrollo y cohesión al interior de las culturas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas para la consolidación del Estado Plurinacional, basado en la equidad, solidaridad, complementariedad, reciprocidad y justicia. En el currículo del Sistema Educativo Plurinacional se incorporan los saberes y conocimientos de las cosmovisiones de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Definida de esta manera, la educación intracultural puede ser entendida como una educación donde el orientador de sus fines, contenidos y formas son los modos de ser, los procesos históricos y los contextos socio-culturales y territoriales de las culturas, con procesos de aprendizaje desde, en, sobre y para la cultura propia. Entonces, la educación intracultural es una educación con identidad propia, de acuerdo con cada cultura local o regional; y, en el nivel nacional, una "bolivianización" de la educación, refleja los aportes de las culturas nacionales y, en especial, de las culturas indígena originaria campesinas, porque estos pueblos y naciones son el origen de la población boliviana (Constitución Política del Estado, art. 2) y constituyen la mayoría en el país (INE, 2002). Intraculturalidad no implica encerrarse en su propia cultura, sino es un derecho para ser educado según la cultura propia y los idiomas del entorno, así como los modos de ser y percibir el mundo. Una educación a partir de la cultura propia permite luego un relacionamiento en equidad (en contraste con un sometimiento obligado o elegido) con otras culturas (interculturalidad) y una forma más analítica y crítica de relacionarse con los conocimientos de estas.

Según las organizaciones indígena originaria campesinas de Bolivia, la relación entre lo intra e intercultural en el ámbito educativo puede ser definida de la siguiente forma:

La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígena originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas [interculturalidad][6]; el fortalecimiento de la identidad cultural [intraculturalidad]; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua [plurilingüismo] y la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios [autonomía] (Conamaq *et al.*, 2004: 9).

Lo intracultural en el sistema educativo boliviano tiene sus orígenes en el proceso organizativo indígena originario campesino que se cristaliza en una propuesta educativa en el año 2004. En esta propuesta, las organizaciones definieron su visión de educación formal en relación con la construcción de una nueva sociedad boliviana, teniendo el fortalecimiento de la identidad cultural y la autodeterminación entre sus ejes centrales. Según esta propuesta, el sistema de educación plurinacional debe tener sus fundamentos filosóficos en lo intracultural basado en los

▣ propios valores y principios de nuestra cultura, cosmovisiones, ciencia y tecnología, modelos productivos y económicos basados en nuestras formas de organización sin descartar los conocimientos de la ciencia y la tecnología universal (Conamaq *et al.*, 2004: 50).

El proceso de construcción de una sociedad plurinacional en Bolivia implica el reconocimiento y fortalecimiento de su diversidad cultural y lingüística, con participación activa y aportes significativos de todas sus naciones; y en el sector de educación significa que los saberes, conocimientos y prioridades de todos los pueblos y naciones bolivianas serán constitutivos del mosaico multicolor de la educación. En este proceso es importante fomentar la participación y los aportes sustanciales de los sectores anteriormente excluidos[7], para llegar a una sociedad y una educación que sea justa, equitativa y de derecho.

Educación intracultural y descolonización

Descolonización implica liberarse de imposiciones de otras fuerzas o culturas para poder ejercer autodeterminación en diferentes ámbitos de la vida. Según un representante del Consejo Educativo de la Nación Quechua:

La descolonización quiere decir que ya no tenemos que esperar que nos lleguen modelos de otros países tanto en la educación, en el idioma, o sus costumbres. Nosotros mismos tenemos que recuperar nuestra forma de vida, nuestros conocimientos, nuestros saberes y, de acuerdo a eso, vivir en nuestra Bolivia, porque hasta ahora estamos colonizados en la educación, en los saberes y cultura, de ese mismo modo también las expresiones están colonizadas (Entrevista con Juan Zurita Escalera).

A pesar de siglos de resistencia e intentos de liberación, Bolivia continúa con su proceso de descolonización. La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez ha definido que la descolonización es una de las bases fundamentales (art. 3:1) y una finalidad de la educación boliviana ▣para garantizar un Estado Plurinacional y una sociedad del Vivir Bien con justicia social, productiva y soberana (art.

4:1). La ley no da pautas de cómo incorporar la descolonización en el trabajo educativo, pero está claro que es una precondition y/o instrumento para la construcción del Estado Plurinacional y la sociedad del Vivir Bien, así como señala el artículo arriba citado.

El colonialismo en conocimientos, educación y ciencia se ha manifestado y sigue manifestándose en una imposición cultural, que excluye o marginaliza los conocimientos y saberes indígena originario campesinos en los ámbitos académicos y educativos. Esto no es un problema únicamente boliviano, sino una situación presente en muchos países con población indígena [8]. Organismos internacionales como las Naciones Unidas han reconocido esta realidad constatando que la imposición cultural en el ámbito educativo se ha manifestado en muchos países en: [9] la tendencia de usar la escuela como un instrumento privilegiado para promover la asimilación de los pueblos indígenas al modelo cultural de la mayoría o de la sociedad dominante [10] (Naciones Unidas, 2005: para 41). Esta situación de sometimiento y colonialidad tiene efectos de asimilación cultural, y en muchos casos, la autocensura de sus conocimientos y saberes por parte de los pueblos afectados.

Las culturas colonizadas no han tenido acceso al poder en el mundo académico o científico y, en consecuencia, sus conocimientos han sido sometidos y no reconocidos por la mayoría de los académicos y los grupos en el poder. Desde el punto de vista de la ciencia [11]occidental[12], los saberes y conocimientos indígena originario campesinos han sido clasificados como [13]orales, locales o empíricos[14], denominadores que a los ojos de la sociedad moderna han llegado a tener una connotación equivalente a lo informal, no sistémico, no científicamente comprobado, de menos calidad y prestigio que los conocimientos y ciencias [15]escritas, universales o con sustento teórico[16]. Así ha sido, por ejemplo, en el campo jurídico, donde el derecho consuetudinario indígena originario campesino ha sido clasificado como [17]derecho por mano propia[18] frente al derecho escrito positivista; y la ciencia de la historia no ha incluido estos saberes porque provenían de sociedades caracterizadas como prehistóricas, aún cuando contaban con un registro histórico detallado y desde los tiempos remotos en su memoria colectiva, como es el caso de varias culturas amazónicas. Prada ha constatado que [19]la ausencia de escritura alfabética no señala básicamente una deficiencia, sino solamente otra manera de transmitir y repetir los discursos y, sobre todo, una finalidad política diferente[20] (2009: 114). Hay que destacar que las culturas indígenas de Bolivia han tenido y tienen otras formas de registro y transmisión de información como es, por ejemplo, la iconografía en los tejidos y la cerámica.

Es una realidad que las culturas indígena originaria campesinas, la afroboliviana y la mestiza de Bolivia siguen autocensurando sus propios conocimientos y saberes.

[21]el conocimiento científico siempre se cree que vale más, que es mejor, que es más objetivo, mientras al mismo tiempo pensamos que el conocimiento de nuestras comunidades vale menos, es menos objetivo o que sólo vale para ciertas cosas y no tiene justificación de validez universal (Garcés y Guzmán, 2003: 54).

Es importante admitir la existencia de esta realidad cuando se trata de trabajar un modelo educativo intracultural e intercultural. De la misma manera, existe una sobrevalorización de los

títulos que otorga el sistema de educación formal frente a la no valorización de los saberes y conocimientos comunitarios, dando mayor peso a los conocimientos teóricos que a capacidades y experiencias prácticas. En entrevistas realizadas con madres y padres de familia indígena originaria campesinos en las que se preguntó qué expectativa tenían de la formación escolar de sus hijos, la respuesta frecuente era: "que sean algo en la vida" -en contraste con sus padres que no habían tenido la oportunidad de acceder a la educación formal. Esta valoración hace pensar entonces que sus padres no llegaron a ser "algo" en la vida, pese a que muchos de ellos seguramente tenían conocimientos y experiencia detallada en agricultura, tejidos, ciencias naturales, liderazgo, etc.[\[9\]](#).

Una manifestación del pensamiento colonizado en Bolivia es la firme creencia en la "universalidad" de los conocimientos que transmite la escuela. Se cree que los conocimientos "occidentales" difundidos mediante la escuela son neutrales (sin conexión a una cultura, tiempo y espacio o finalidades económicas y políticas), y por tanto aplicables en todos los lugares, momentos y contextos culturales y lingüísticos -o que son los únicos conocimientos dignos a ser enseñados a las generaciones jóvenes. Incluso la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, aunque declara ser descolonizadora y anti-imperialista (art. 3:1), repite el discurso de los saberes y conocimientos universales (art. 3: 10). Varios académicos y/o representantes de los pueblos indígena originarios destacan que un conocimiento estándar mundializado no existe, sino que el conocimiento, ciencia y educación está impregnado por la forma de ver el mundo (cosmovisión) de cada cultura y su contexto, y está influenciado por fuerzas de poder político y las valoraciones que se dan a diferentes tipos de conocimientos[\[10\]](#). En realidad, "el mundo es un pluriverso político, cultural y cognitivo" (Tapia 2009: 13), aunque:

La modernidad ha contenido en su historia las pretensiones de verdad universal a través de religiones monoteístas así como de la estructura de legitimación y validación de las formas de conocimiento que se han desarrollado bajo la noción de ciencia, pero también ha contenido a la vez una proliferación de estrategias teóricas para sostener esa pretensión de universalidad así como otras que, de facto, han mostrado que no hay único modo de pensar y conocer (*Ibid.*).

Se necesita una conciencia clara de las causas y consecuencias que ha tenido la "universalización" de los conocimientos. Existe un peligro conceptual al seguir concibiendo como conocimientos "universales" lo que transmite la escuela actual. Sin duda hay conocimientos útiles y aplicables en una diversidad de contextos entre los conocimientos llamados "universales", pero hay que reconocer que no son los únicos conocimientos que podemos aprender, ni todos ellos son válidos ni relevantes universalmente. Un Sistema de Educación Plurinacional se puede construir recién cuando existe la misma valoración a los conocimientos, saberes e idiomas indígena originarios que a los "universales". Una "desuniversalización" de las ciencias, como parte de los procesos de descolonización, puede ayudar a abrir nuestros ojos para ver las otras formas de entender, conocer y saber.

¿Qué cambios puede ofrecer la educación intracultural en relación con esta realidad de colonialidad de saberes y educación? Vista desde la coordinación nacional de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios, la educación intracultural es un paso importante hacia la

equidad y relaciones respetuosas entre los saberes y conocimientos de diferentes culturas que conviven en Bolivia, y se plantea que la intraculturalidad implica una revalorización así como desarrollo interno y externo de los saberes y conocimientos indígenas originarios:

Nosotros estamos planteando varias cosas cuando hablamos de intraculturalidad. Primera cuestión, es que si queremos esa interculturalidad tenemos que desarrollar y fortalecer nuestros saberes y conocimientos, porque hoy por hoy están menos valorados, no se les da el valor científico. Cuando hablamos de saberes y conocimientos indígenas se dice: estos son saberes ancestrales, esos saberes son empíricos, no se dice que son saberes científicos, y para que ocurra eso tenemos que empezar a valorar y desarrollar nuestros propios saberes y conocimientos que se pongan al nivel de los otros (2) la intraculturalidad supone el desarrollo de nuestros propios conocimientos, la consolidación de nuestra identidad cultural y, sobre todo, supone el diálogo horizontal entre saberes, y para eso hay que cumplir varios trabajos al interior de nosotros mismos, entonces a eso es a lo que estamos llamando la intraculturalidad (Entrevista con Pedro Apala).

Podemos decir que la educación intracultural es una oportunidad hacia la descolonización de la escuela. Como ha constatado Keskitalo (2010: 250): "El currículum dirigido desde afuera y de manera centralizada, al parecer es una medida para mantener el colonialismo y nacionalismo oculto" [11]. Mediante un sistema de educación plurinacional que sea intracultural, intercultural y plurilingüe, se podría alcanzar una escuela que refleje los aportes de todas las culturas bolivianas en los objetivos, formas y contenidos de los procesos de enseñanza - aprendizaje, llegando a ser una escuela inclusiva y ya no exclusiva. Una escuela basada en la diversidad de saberes y visiones de qué es lo que se espera como producto de la educación escolar. Una educación que esté orientada a un bienestar más equitativo y al "vivir bien".

Educación comunitaria indígena originaria campesina como base para la educación intracultural

Según las definiciones anteriormente expuestas, podemos decir que entendemos la educación intracultural como una educación basada en la cultura propia. La fuente de la educación propia está en la educación comunitaria y familiar no formal. Por tanto, para construir una educación intracultural escolar, necesitamos primero conocer la educación comunitaria indígena originaria campesina. El estudio de la educación comunitaria y familiar indígena originaria campesina parte del reconocimiento de que las culturas indígenas originarias campesinas cuentan con sus propios sistemas de conocimientos y saberes. Hay autores indígenas y no indígenas que han analizado y fundamentado el pensamiento indígena originario campesino sobre los conocimientos, saberes, educación, ciencia y la epistemología indígena originaria. Por ejemplo, Pari ha analizado el concepto quechua *yachay* como base para el pensamiento científico quechua. Según este autor, el *yachay* no es sólo la capacidad cognitiva del saber, sino es un saber hacer, practicar y aplicar:

"abarca también el campo de las habilidades del saber hacer algo y la adquisición de un hábito. (2) podemos ver claramente que aquél que sabe algo debe saber demostrarlo por medio de la aplicación de ese conocimiento; es decir, no sólo dar un examen para dar cuenta de su conocimiento, sino demostrar haciendo aquello que sabe. Esta situación cambia definitivamente la

visión de conocimiento occidental centrado en un proceso enteramente mental y de extremo racionalismo en contraposición al empirismo (Pari, 2009: 52-53).

En este análisis de Pari se refleja el sentido práctico y de aplicabilidad del saber indígena originario campesino, y también está relacionado con la visión *integral* de vida manejado por estos pueblos. Esta visión está plasmada en el manejo de conocimientos que "no es parcelado en campos disciplinarios que dividen y comprenden la realidad a partir de sus áreas de especialidad, como ocurre con la sociedad occidental" (Proyecto EIBAMAZ 2010: 45). Por tanto, los conocimientos y saberes indígena originario campesinos son interdependientes e integrales; además su proceso de construcción y uso es comunitario, no individual:

La visión del mundo de los andinos está pensando en todo lo que nos rodea, porque al final todos nosotros somos incluyentes con todo lo que nos rodea, pensando siempre en que si se hará una educación comunitaria se tiene que tener un pensamiento integral (Centro de Culturas Originarias Kawsay, 2010: 7)[12].

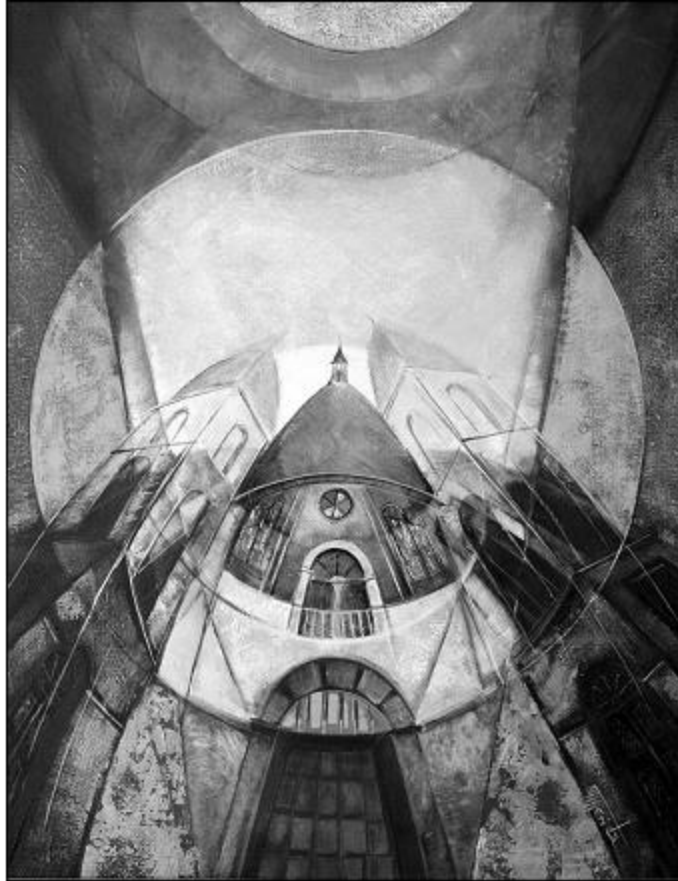
Estas diferencias entre saberes y conocimientos indígena originario campesinos y "occidentales" han influido en el desarrollo de los conocimientos y saberes y el uso que se ha querido dar a estos.

Para conocer la educación comunitaria indígena originaria campesina, en la investigación realizada se trató de encontrar respuestas a las siguientes preguntas: ¿cómo se define "educación", ¿para qué la educación?, ¿cómo y dónde se aprende?, ¿quiénes enseñan? y ¿qué se aprende? En base a las respuestas obtenidas se llegó a algunas conclusiones generales que son presentadas aquí de manera resumida[13].

Podemos decir que la educación comunitaria es un proceso de formación y crecimiento para la vida y, a lo largo del mismo, la maduración de la persona para llegar a ser un miembro pleno de la sociedad. Por ejemplo, en el idioma quechua, se puede describir ese constante proceso de formación como *runayay*, llegar a ser un verdadero ser humano. En este proceso, un objetivo central es la formación de personas íntegras. Una persona íntegra tiene la formación en valores, así como la capacidad y la sabiduría de usar de manera adecuada los conocimientos adquiridos[14]. Se puede decir que la educación comunitaria en general no enfatiza la acumulación de conocimientos, sino su manejo e internalización relacionada con los valores de la comunidad. En las entrevistas realizadas, muchos comunarios respondieron que la formación en valores, como el respeto, es algo central de un proceso educativo, y expresaron su preocupación porque, en la actualidad, el comportamiento de los jóvenes lo está perdiendo.

La educación comunitaria busca satisfacer las necesidades comunitarias e individuales para garantizar la *subsistencia* familiar y comunitaria, transmitir los conocimientos sobre los trabajos productivos, las reglas de convivencia y organización, las costumbres y tradiciones que son importantes según cada contexto para ser transmitidos a las generaciones jóvenes. Según un comunario:

Sí, claro, siempre yo les transmito [a los hijos los conocimientos sobre las actividades productivas en la comunidad] porque es una necesidad, porque por más que algún día lleguen a ser profesionales ellos, yo les digo, no, que no tienen que descuidarse del trabajo, no, lo que venimos nuestras actividades del chaco y de los animales (Entrevista con Alejo Molina).



Marcelo Mélica. *Intemperata*. Acrílico. 2010

Los procesos de aprendizaje comunitario están basados en los ciclos de vida naturales y humanos en constante regeneración y cambio donde, por ejemplo, la educación de un niño no necesariamente está ligada a su edad, sino a su proceso particular de maduración, y donde el tipo de aprendizaje depende de la época del año y de las actividades relacionadas a esta. De esta manera se puede caracterizar la educación comunitaria como *cíclica*. Un comunario habla de la siguiente manera sobre la educación comunitaria y familiar: “Yo hago lo mismo que hacía mi padre. Mi padre me dejaba ver lo que hacía, no me obligaba, sino todas las actividades que él hacía ahí me llevaba cuando era pequeño, siempre me llevaba” (Entrevista con Gustavo Huanca). Esta intervención sintetiza varios elementos de la educación comunitaria: por un lado, es *intergeneracional*; los conocimientos, saberes y valores en general vienen desde las generaciones mayores a las generaciones jóvenes, y muchas veces teniendo sus raíces en la historia remota de la nación o pueblo, combinado con adaptaciones nuevas. Por otro lado, en la educación comunitaria, el aprendizaje se produce mediante una *participación activa y práctica*, la escucha y observación, donde el rol de la persona que transmite los conocimientos es de acompañante y

orientador. Asimismo, la educación comunitaria no enfatiza la trasmisión mediante la palabra (hablada o escrita), sino funciona mediante *la acción y el comportamiento*, donde el ejemplo o modelo de los mayores es significativo. Los espacios de aprendizaje están compuestos por todos los ámbitos de la vida comunitaria; son, por ejemplo, los lugares productivos, organizativos, festivos, de ritualidad y familiares.

Como un elemento transversal relacionado con los objetivos de educación, espacios de aprendizaje, métodos y otros elementos más, es la relación *territorial* de la educación comunitaria. El territorio de una cultura particular marca la generación y el manejo de saberes y conocimientos en las culturas indígena originarias. Según Prada, acerca de algunos pueblos amazónicos:

Tanto los tsimane² como los mosetenes han construido históricamente un sistema educativo que les permita manejar racional y sosteniblemente los recursos naturales que existen en su territorio, han educado a sus hijos en el manejo del sistema ecológico en el que viven y, al mismo tiempo, de transmitirles tecnologías y herramientas, han recreado en las generaciones más jóvenes un sistema de valores en torno a las relaciones que la sociedad tsimanemosetén establece con la naturaleza, las relaciones entre los mismos hombres y entre ellos y los seres sagrados (2009: 101).

La educación comunitaria es, en su esencia, práctica y productiva orientada por las necesidades familiares y comunitarias y está impregnada por la relación inseparable de los procesos de aprendizaje en y con el territorio. El territorio marca dónde se aprende y qué se aprende; la educación comunitaria está orientada a convivir, criar y cuidar el territorio.

Perspectivas hacia la implementación de la educación intracultural

La intraculturalidad y la regionalización curricular es una necesidad sentida hace mucho tiempo por las organizaciones indígena originaria campesinas, y un proceso inicialmente comenzado por los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Según el Consejo Educativo de la Nación Quechua:

El actual currículo de la educación es individualista y, además, es ajeno a la realidad de los pueblos indígena originarios. Por dichas razones, se plantea que el currículo debe partir de los conocimientos y saberes de los pueblos indígena originarios, como por ejemplo: la historia y la geografía de la comunidad, basadas en lo comunitario y la productividad. El currículo debe elaborarse en la comunidad, con la participación de todos los actores principales de la educación: profesores, sabios indígenas, dirigentes y autoridades educativas sindicales (2007: 71).

La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez establece que en el nuevo sistema educativo habrá un *currículo base nacional de carácter intercultural, y los currículos regionalizados y diversificados de carácter intracultural*, con la finalidad de desarrollar programas educativos pertinentes a cada contexto sociocultural, lingüístico, histórico, ecológico y geográfico y para responder a las necesidades particulares de las regiones culturalmente diferentes (art. 5: 15,20, y 69). Definidos de esta manera, los conocimientos y saberes indígena originario campesinos no estarán incluidos solamente en los currículos regionalizados y diversificados intraculturales, sino incluso en el

currículo base nacional, porque es intercultural, compuesto de los aportes de las diferentes culturas que conforman el Estado Plurinacional. La ley define el currículo como "el conjunto organizado de planes y programas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación en un determinado subsistema y nivel educativo" (art. 70: 1); asimismo se planteará indicadores y parámetros de evaluación y acreditación de la calidad educativa que respondan a la diversidad sociocultural y lingüística del país (art. 5: 18). Está claro entonces, que lo intracultural y las contribuciones de las culturas indígena originaria campesinas en el currículo educativo no deberán estar limitados a los contenidos educativos solamente, sino plasmados también en los métodos, objetivos, criterios de evaluación etc. La ley, por un lado, habla de la complementariedad de los conocimientos "universales" con los conocimientos y saberes indígena originario campesinos (art. 3: 10) y, por otro lado, habla de la "universalización" de los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales (art. 4: 3). Las culturas indígena originaria campesinas tienen una visión diferente de cómo ver el conocimiento, el saber, la ciencia y los procesos de aprendizaje, y esto tiene que estar plasmado en la educación transmitida por el Estado Plurinacional. Al aceptar esto, significa repensar qué, cómo y para qué es la educación formal.

El Ministerio de Educación (Resolución Ministerial 010 de 12.01.2011, art.7) ha emitido sus normas de funcionamiento para la gestión educativa del año 2011, estableciendo que el Sistema Educativo Plurinacional debe garantizar una educación intracultural e intercultural, lo cual significa que la y el estudiante:

1. Sea capaz de valorarse, reconocerse e identificarse como persona perteneciente a una cultura y cosmovisión.
2. Sea capaz de reconocer y aceptar la existencia de diferentes culturas que conviven en el territorio nacional, cada una de ellas con sus cosmovisiones, tradiciones y costumbres propias.
3. Comprometa su trabajo y actividades en general a fin de contribuir a formar una sociedad sin discriminación alguna, ni prejuicio que atente contra los derechos de las personas y los pueblos.
4. Asimile y se comprometa a construir una sociedad en diálogo democrático entre las diferentes culturas que habitan nuestro territorio sin ningún tipo de exclusión.
5. Comprenda la importancia y desarrollo de los conocimientos y saberes de los pueblos indígena originario campesinos y comunidades interculturales para la construcción de una sociedad pluricultural, humanística, productiva, incluyente, solidaria y democrática.

Se puede sintetizar que esta normativa da el mandato a las unidades educativas para que garanticen el fortalecimiento de la identidad cultural de cada alumno, su capacidad de reconocer y aceptar la multiculturalidad del país, su compromiso de trabajar para la eliminación de la discriminación y exclusión y el fomento del diálogo intercultural, y la comprensión de la importancia y desarrollo de los conocimientos y saberes de las culturas bolivianas.

Ahora regresamos a las pautas que la educación comunitaria nos da en cuanto a la construcción de la educación intracultural escolar. Como hemos señalado arriba, una de las dimensiones fundamentales de la educación comunitaria no formal es su relación inseparable e integral con su entorno, el manejo del sistema ecológico y cultural particular de su contexto y el desarrollo, transmisión y reproducción de los conocimientos y saberes relacionados, lo que ha sido llamado como la territorialidad en la educación comunitaria. La Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez establece que una de las bases del Sistema Educativo Plurinacional es la territorialidad, la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, para fortalecer la gestión territorial de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas (art. 3: 9).

Como conclusión de la investigación realizada, se recoge las siguientes propuestas en relación con la *educación territorial*. Que sea una educación:

- ☐ basada en las condiciones, potencialidades, necesidades y particularidades de cada territorio;
- ☐ planificada desde el ciclo de vida local (calendario agrícola/productiva/festiva) para que los niños puedan de manera complementaria participar en los procesos de socialización/educación escolar y comunitaria;
- ☐ que cultive la relación respetuosa y multidimensional que tienen las culturas indígena originaria campesinas con su territorio;
- ☐ coherente con los límites geográficos de las culturas indígena originaria campesinas al establecer los núcleos o distritos escolares;
- ☐ donde de manera responsable se asume la pluri o interculturalidad existente en muchos contextos escolares (comunidades trilingües, centros urbanos con migrantes pertenecientes a diversas culturas y grupos lingüísticos), sin imponer ningún idioma o cultura;
- ☐ donde las organizaciones indígena originaria campesinas tienen autoridad para decidir cuestiones educativas, a partir de la forma de organización de cada pueblo y nación o autonomía indígena originaria campesina.

En la educación intracultural, es necesario buscar *métodos* de aprendizaje de acuerdo a cada entorno cultural. En la educación comunitaria y familiar los métodos en general son vivenciales, prácticos, basados en observación e imitación; por tanto, en la escuela:

- ☐ Se puede buscar formas de trabajo basados en la capacidad de los alumnos de lograr aprender e internalizar los conocimientos mediante procesos prácticos, vivenciales y orales.
- ☐ Se debe respetar la integralidad e inter-generacionalidad del aprendizaje comunitario como un método.

☒ Los métodos de enseñanza-aprendizaje deben responder a la lógica práctica-productiva, dejando de lado la sobrevalorización de los conocimientos teóricos. La escuela debe abrir las puertas de sus aulas y facilitar a los niños oportunidades de aprender haciendo.

☒ Debe tomar en cuenta que la enseñanza en y sobre los idiomas indígena originarios es un eje central para lograr aprendizajes intraculturales, puesto que los idiomas transmiten la lógica y conocimientos de la cultura propia. Se debe buscar métodos propios del uso de los idiomas bolivianos para fortalecer su uso y desarrollo.

☒ Debe fomentar la autoestima cultural de los alumnos. Esto tiene que ser tomado en cuenta como método de enseñanza y los profesores tienen que estar conscientes de las actitudes (en relación con las diferentes culturas e idiomas) que transmiten a los alumnos. Es importante también para producir mejores resultados de aprendizaje.

Cuando se intenta generar un cambio en los procesos de educación escolar, la principal responsabilidad en su implementación recae en los *profesores* y autoridades del sistema escolar en sus diferentes niveles. Según el criterio de los entrevistados, tanto representantes del sistema escolar como de las organizaciones indígena originaria campesinas, es posible que una parte de la educación intracultural sea dirigida por los profesores y que otra parte la asuman los mismos comunarios, sabios o dirigentes, como conocedores de su cultura. Es importante que los profesores sean asignados a su lugar de trabajo según sus conocimientos culturales y lingüísticos. Según el punto de vista de los comunarios, dirigentes y autoridades indígena originarios, se espera que los profesores manejen capacidades prácticas y productivas (por ejemplo, en agronomía).

En esta investigación, se ha tratado de demostrar que la educación intracultural no implica solamente un cambio en los contenidos de la enseñanza, sino que es un asunto estructural. Diciendo esto, lo intracultural también se debe tomar en cuenta en los *contenidos* y ejes temáticos de la educación, de la siguiente manera:

☒ El manejo temático es integral, no basado en las disciplinas científicas o materias.

☒ En la transmisión de los contenidos temáticos, al mismo tiempo, se transmiten los valores, como, por ejemplo, el respeto.

☒ La recuperación, la transmisión y el desarrollo de los saberes propios indígena originario campesinos es un eje central.

☒ Los contenidos de la enseñanza deben tener relevancia en el contexto territorial (sin olvidar lo intercultural).

☒ Un elemento constituyente de la educación comunitaria es el fomento de la relación estrecha con la naturaleza/todo el mundo vivo, y esto no se puede lograr en la escuela mediante la enseñanza clásica de biología, sino que debe ser tomado en cuenta de manera transversal.

☒ Varios de los entrevistados hablan con tristeza de que nunca aprendieron la historia propia de su pueblo o nación indígena originaria campesina. La educación intracultural debe partir de la enseñanza de la historia propia indígena originaria campesina.

☒ En la educación intracultural se debe reflejar el sentido comunitario (no individual) e intergeneracional de los conocimientos y saberes indígena originario campesinos.

☒ La organización de los contenidos debe partir del enfoque productivo y práctico para generar capacidades para la vida en los alumnos, para el Vivir Bien familiar y comunitario. Como dice la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez, la educación es de la vida, en la vida, para Vivir Bien (art. 3: 11).

☒ Considerar la particularidad de los pisos ecológicos como algo fundamental de cada contexto socio-cultural y productivo, así como las diferencias internas dentro de las propias naciones indígena originarias.

Es evidente que mediante la educación intracultural, se comenzará a abordar nuevos temas y formas de trabajo escolar que antes pertenecían al ámbito de educación comunitaria no formal. Aunque la escuela llegará a ser una parte más integral de la vida familiar y comunitaria para que, tanto la escuela como la familia y comunidad, juntos eduquen los niños y adolescentes, la escuela no puede reemplazar el rol de los padres, abuelos y autoridades comunitarias, sino que tiene que ser una educación conjunta entre todos los actores que participan en el proceso de formación para la vida de las generaciones jóvenes. En este sentido, es importante preguntarnos: ¿qué contenidos de lo intracultural llevar a la escuela formal? y ¿qué aspectos dejar como parte de la educación comunitaria no escolarizada? Por ejemplo, ¿la ritualidad puede ser parte de la escuela o sería una distorsión de la misma llevarla al ámbito escolar?

La construcción del nuevo sistema plurinacional de educación cuenta con una diversidad de desafíos que tienen que ser trabajados, como por ejemplo:

☒ Lograr el cambio de actitudes/descolonización para valorar las ciencias, conocimientos, saberes e idiomas indígena originario campesinos en el mismo nivel que los de las otras culturas.

☒ Alcanzar la constitución de los equipos de profesores con capacidades intraculturales (los que vienen del sistema formal y los comunitarios) y su permanente formación.

☒ Generar un proceso permanente de investigación, profundización, desarrollo y registro de las ciencias, conocimientos, saberes e idiomas indígena originario campesinos desde los mismos pueblos y naciones, para el diseño curricular, metodológico, elaboración de materiales de apoyo y formación de profesores.

☒ Lograr la integralidad educativa, una combinación de los campos de saberes sin aislarlos en diferentes disciplinas o materias. Esto es un desafío en la elaboración de las mallas curriculares, que desde su estructura no están construidas para el manejo integral de los conocimientos.

☐ Asumir desde el ámbito del sistema educativo la construcción comunitaria del Estado Plurinacional y el Vivir Bien

Bibliografía

Centro de Culturas Originarias Kawsay

2010 Memoria del seminario-taller de educación comunitaria. Cochabamba 2-4 junio. No publicado.

Centro de Culturas Originarias Kawsay

2005 *Metodología propia - Educación diferente*. Cochabamba: Kawsay.

CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOQ, CENAQ y CEA

2004 *Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz de la Sierra: s.e.

Consejo Educativo de la Nación Quechua

2007 *Recuperación de saberes y conocimientos ancestrales y territorialidad de la nación quechua*. Sucre: CENAQ.

Contreras, Manuel y Talavera Simoni, María Luisa 2005 *Examen parcial: La Reforma Educativa Boliviana 1992-2002*. 2ª Edición. La Paz: PIEB. [[Links](#)]

Garcés, Fernando y Guzmán, Soledad

2003 *Educacionqa, kawsayninchikmantakawsayninchikpaqkanantiyan. Elementos para diversificar el currículo de la nación quechua*. Sucre: Consejo Educativo de la Nación Quechua.

Keskitalo, Pigga

2010 *Saamelaiskoulun kulttuurisensitivisyyttä etsimässä kulttuuriantropologian keinoin*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Ministerio de Educación y Culturas

2008 *Compilado de documentos curriculares. 1er encuentropedagógico del SistemaEducativoPlurinacional*. La Paz.

Ministerio de Planificación del Desarrollo

2007 *PlanNacional de Desarrollo: Bolivia digna, soberana, productiva y democráticaparaVivirBien*. LineamientosEstratégicos 2006-2011. La Paz.

NacionesUnidas

2005 *Report of the Special Rapporteur on the Situation of Human Rights and Fundamental Freedoms of Indigenous People, Rodolfo Stavenhagen*. E/CN.4/2005/88, 6 de enero de 2005.

Nucinkis, Nicole

2006 "La EIB en Bolivia". En: López, Luis Enrique y Rojas, Carlos (eds.). *La EIB en América Latina bajoexamen*. La Paz: Banco Mundial, GTZ y Plural Editores, pp. 25-110.

Pari Rodríguez, Adán

2009 "Epistemología del conocimiento científico andino: yachaymantayachay". En: Unicef/Proyecto EIBAMAZ. *El vuelo de la luciérnaga No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes*. Lima: Unicef/Proyecto EIBAMAZ, pp. 48-67.

Prada Ramírez, Fernando

2009 "Territorios epistemológicos y autoaprendizajes en los tsimane y mosetenes del Río Quiquibey en Bolivia". En: Unicef/Proyecto EIBAMAZ. *El vuelo de la luciérnaga No 2. Revista semestral para el diálogo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes*. Lima: UNICEF/Proyecto EIBAMAZ, pp. 96-131.

Proyecto EIBAMAZ

2010 "Chidyey yicdyey jichäyitidyestsimane tsun - Saberes y aprendizajes del pueblo Tsimane". Gran Consejo Tsimane.

Saaresranta, Tiina; Díaz Maquera, Rufino e Hinojosa Román, Magaly

2011 *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural*. La Paz: PIEB.

Saavedra, José Luis (comp.)

2007 *Educación superior, interculturalidad y descolonización*. La Paz: PIEB - CEUB.

Semali, Ladislaus y Kincheloe, Joe (eds.)

1999 *What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy*. New York: Falmer Press.

Smith, Linda Tuhiwai

2001 *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. Third impression. London, New York, Dunedin: Zed Books Ltd y University of Otago Press.

Tapia Mealla, Luís (coord.)

2009 *Pluralismo epistemológico*. La Paz: Clacso y CIDES - UMSA.

Unicef/Proyecto EIBAMAZ

2009 *El vuelo de la luciérnaga No. 2. Revista semestral para el dialogo entre personas de pueblos y nacionalidades diferentes*. Lima: Unicef/Proyecto EIBAMAZ.

Yapu, Mario (comp.)

2006 *Modernidad y Pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario Internacional*. La Paz: U-PIEB.

Instrumentos jurídicos

Ministerio de Educación, Resolución Ministerial No. 010/2011 de 12 de enero de 2011 sobre las normas generales para la gestión educativa 2011 del subsistema de educación regular, alternativa y especial.

Ley de la Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Ley No. 070 de 20 de diciembre de 2010.

Constitución Política del Estado Plurinacional, promulgada el 7 de febrero de 2009.

Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional de Trabajo) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independiente, vigente en Bolivia mediante Ley No. 1257 de 12 de julio de 1991.

Entrevistas

Pedro Apala

Técnico de educación de la Coordinadora nacional de los CEPO 07.10.2010

Gustavo Huanca

Secretario Ejecutivo de la Federación de Productores de Coca de los Yungas, cantón Carijana (prov. Bautista Saavedra, La Paz) 14.09.2010

Alejo Molina

Padre de familia, comunidad Taputá, municipio de Charagua (prov. Cordillera, Santa Cruz) 14.08.2010

Alejandro Patty Quispe

Profesor en la Unidad Educativa Pauje Yuyo, cantón Carijana (Prov. Bautista Saavedra, La Paz) 15.09.2010

José Antonio Rocha Torrico

Presidente de la Academia Regional de Quechua - Cochabamba y director del Centro de Culturas Originarias Kawsay 12.10.2010

Juan Zurita Escalera

Presidente del Consejo Educativo de la Nación Quechua 25.05.2010

[1] Este artículo difunde algunos de los resultados de la investigación *Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural* realizada el año 2010 y publicada el año 2011, en el marco del proyecto "100 años de educación en Bolivia" del PIEB. La coordinación del estudio estuvo a cargo de Tiina Saaresranta con la participación de Rufino Díaz y Magaly Hinojosa en la asistencia de investigación.

[2] Magister en ciencias políticas de la Universidad ÅboAkademi, Finlandia. Investigadora en Cochabamba-Bolivia. Correo electrónico: tiina_ille@yahoo.com

[3] Ver Plan Nacional de Desarrollo.

[4] La Reforma Educativa intentó crear la Educación Intercultural Bilingüe; sin embargo, su implementación era muy limitada tanto en los términos numéricos (la poca población beneficiada) como conceptualmente (se concentró principalmente en lo lingüístico y la dimensión intercultural casi no fue trabajada). Ver mayores datos sobre la implementación de la Reforma por ejemplo en los estudios de Nucinkis (2006) y Contreras y Talavera (2005).

[5] Convenio 169 de la Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, artículo 27 (1). Es un instrumento de derecho internacional vigente en Bolivia desde el año 1991.

[6] Los conceptos en corchetes son de la autora.

[7] En el ámbito de derechos humanos, esto se conoce como la acción afirmativa o discriminación positiva y es una de las medidas importantes para lograr la plena vigencia de los derechos humanos.

[8] Ver algunos análisis en relación con esta realidad en el contexto africano, del pueblo indígena maorí, los pueblos andinos y los sámis de Norte de Europa en: Semali y Kincheloe (1999), Smith (2001), Yapu (2006) y Keskitalo (2010). Ver también más adelante la entrevista con Juan Zurita Escalera del Consejo Educativo de la Nación Quechua.

[9] Ver en Saaresranta, Díaz e Hinojosa, 2011: 66-72.

[10] Ver, por ejemplo, los artículos y experiencias recogidas por diferentes autores en Unicef/EIBAMAZ, (2009), Saavedra (2007) y Tapia (2009).

[11] Investigadora sámi que, en su tesis doctoral, hizo un estudio sobre la sensibilidad cultural de las escuelas en el territorio sámi en Noruega. Traducción propia del finlandés.

[12] Ver también desde el contexto internacional Semali y Kincheloe (1999: 42).

[13] Ver Saaresranta, Díaz, Hinojosa (2011). Se hizo un estudio breve para contar con un bosquejo de algunas características de la educación comunitaria. Es importante señalar que existe en Bolivia una gran diversidad de culturas indígena originaria campesinas con sus propias formas de educación comunitaria.

[14] Ver por ejemplo: Centro de Culturas Originarias Kawsay (2005) y entrevista con José Antonio Rocha. Semali y Kincheloe (1999: 216) hacen referencia al pueblo indígena chagga de Tanzania. Según los chagga, una persona educada o culta no es la persona poseedora de cierta información y habilidades, sino una persona con formación integral: moral/espiritual e intelectual.

Fuente: SAARESRANTA, Tiina. Perspectivas hacia una educación intracultural en el contexto indígena originario campesino. Tinkazos [online]. 2011, vol.14, n.30 [citado 2016-08-17], pp. 127-144 . Disponible em: <http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512011000200006&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1990-7451.