

Educación Comunitaria: Una mirada comparativa a la vivencia y práctica de los pueblos indígenas

Felipe Nestor Quilla Muni

Investigador Comunitario Kallawayá
Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello
nquilla@iiicab.org.bo

Astrid Wind

Coordinadora del Programa Doctoral Internacional en Ciencias y Humanidades
Universidad Nacional "Siglo XX" y Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello
awind@iiicab.org.bo

RESUMEN

La educación comunitaria es más antigua que otras formas de educación; sin embargo, bajo el régimen colonial, capitalista y neo-liberal de los últimos quinientos años, las naciones indígenas fueron negados sus derechos a una educación pertinente, con un enfoque en su cosmovisión y cultura. En las últimas décadas, varias naciones indígenas han desarrollado sus propios modelos de una educación comunitaria. Este artículo presenta un panorama de modelos exitosos en varios países del mundo, con un énfasis en la educación comunitaria de la nación kallawayá del norte de La Paz, Bolivia.

Palabras claves: educación comunitaria, kallawayá, mori, yupiaq, yup'ik, diné, dené.

ABSTRACT

Community education is the oldest form of education; however, under the colonial, capitalist and neo-liberal regimes, the indigenous nations were denied their rights for a relevant education, one that is based on their worldview and culture. In recent decades, various indigenous nations have developed their own models of community education. This article presents a panorama of successful models in various countries of the world and discusses with some detail the community education in the Kallawayá Nation of the north of La Paz, Bolivia.

Keywords: community education, Kallawayá, Mori, Yupiaq, Yup'ik, Diné, Dené.

Introducción

El concepto de “comunidad” tiene muchos significados, tanto físicos como espirituales. Como observa la profesora universitaria mori, Linda Tuhiwai Smith, de Aotearoa (Nueva Zelanda), la idea de comunidad puede ser definida por múltiples dimensiones, como “espacios físicos, políticos, sociales, psicológicos, históricos, lingüísticos, económicos y culturales”. Según ella, para las/os mories existen varias formas de identificarse en relación con su comunidad, pero una de las más frecuentes es la relación con los antepasados, las montañas y los ríos del lugar (Tuhiwai Smith, 1999: 125-26). En un mundo aparte de Aotearoa, la nación kallawaya del norte de La Paz tiene su centro de la vida en el ayllu, un concepto parecido a la comunidad porque el ayllu se puede concebir como una casa y familia grande compuesta por todo lo existente en su espacio territorial (Cornejo Endara, 2009; Loza, 2005). En este sentido, la educación basada en la comunidad tiene que cultivar los nexos con las variadas dimensiones que constituyen la comunidad o el ayllu, tanto con las personas como con el espacio físico y espiritual, entidades entrelazadas. Con un enfoque en la nación kallawaya de Bolivia, analizamos varias definiciones de lo que significa “comunidad”, “ayllu” y “educación”, tanto para ellos, como para algunas otras naciones indígenas en distintos partes del mundo, y discutimos como ellas han implementando una educación basada en sus cosmovisiones, valores, tradiciones y políticas en sus comunidades.

1. Conceptos de la educación comunitaria en las naciones dené, yupiaq y yup'ik

En el otro extremo de Abya Yala, la nación indígena dené del noroeste de Norteamérica enfatiza la importancia de la tierra en su definición de lo que significa “comunidad” y “educación”. El líder nacional Dené, Neoline Villebrun, explicó en un congreso internacional sobre “educación y empoderamiento” las conexiones entre la tierra, la comunidad y la educación para su nación:

Nosotros decimos que la tierra y nuestra cultura son inseparables. [...] La tierra es nuestra profesora y nuestra sala, y cuando no se encuentran bien esas cosas, cuando están mal, [...] nosotros lo sentimos, no solamente en términos físicos, sino también en lo espiritual, emocional y personal. En este sentido, tenemos una verdadera perspectiva “ecológica” de la educación. Nosotros no nos separamos de la tierra; no estamos separando la educación de todos los otros aspectos de la vida. (Villebrun, 2006: 15)

Como otros líderes, académicos y educadores indígenas han subrayado, un currículo orientado en la cosmovisión de la nación indígena, ofrece a las/os niñas/os indígenas autorespeto que se puede perder fácilmente en una escuela eurocéntrica o anglocéntrica, que ignora o menosprecia la cultura nativa. Angayuqaq Oscar

Kawagley, de la Universidad de Alaska, resume las consecuencias de los modelos eurocéntricos con la observación de que los valores extranjeros y las ideas occidentales no han dado lugar a la felicidad o el éxito para los yupiaqs, o para el caso de otras naciones indígenas, y que ellas, por lo tanto, deben dejar de lado este “imperialismo cognitivo” que se les impone desde el exterior y desarrollar su propio sistema educativo para superar la pobreza y la autodegradación (Kawagley, 1999: 15). Kawagley pone en claro que el estudio de la cultura, lenguaje y ciencias indígenas no es una regresión a un pasado lejano; por el contrario, “los valores espirituales yupiaqs siguen siendo aplicables hoy en día porque están basados en la naturaleza”, y porque han sido adaptados continuamente para responder a las situaciones contemporáneas (Ibíd.). Para Kawagley, el modelo de educación yupiaq debe estar estrechamente ligado a la comunidad, “de tal manera que el aprendizaje natural que ya se realiza, puede ser validado en la misma forma que el aprendizaje formal que se produce en la escuela” (Ibíd.). Sólo con este acoplamiento, las/os estudiantes desarrollan primero una fuerte identidad basada en su cultura e idioma, que luego se ramifica en el conocimiento de un mundo más amplio. La educación yupiaq incluye el conocimiento de las plantas medicinales, el uso de canciones, danzas y tambores para la transmisión de la cultura, usa la mitología y las historias, ubicando su situación gracias a la naturaleza o las estrellas, viviendo de la tierra con métodos tradicionales, así como el conocimiento de la historia de su pueblo, a menudo ausente en las escuelas estatales (Ibíd., 17-18).

Existen varias estrategias para desarrollar una educación basada en las comunidades de Alaska y en otras partes de Norteamérica. Jerry Lipka y Esther Ilutsik (1995) aprendieron en los años ‘90 que la auto-percepción del idioma nativo y de la cultura ancestral era un aspecto fundamental para varios yup’iks, quienes pensaban que su idioma nativo era un obstáculo para aprender inglés y el conocimiento occidental que, en su mente, era superior a los conocimientos e idiomas indígenas.¹ Para superar esta percepción negativa del idioma y la cultura yup’ik, Lipka e Ilutsik fundaron un grupo de profesores Ciulistet (profesores líderes), que trabajaban para forjar una educación de las/os jóvenes yup’iks en su propia cultura e idioma. El Ciulistet investigaba, por ejemplo, los conceptos matemáticos, científicos y sociales en la pesca; que es un aspecto central de la vida de los yup’iks. Además, las/os ancianas/os plantearon contenidos para el currículo sobre la cacería, el pronóstico del tiempo (clima), la geometría de fabricar parkas (chaquetas tradicionales para el frío extremo), formas ancestrales de contar cuentos y el arte de tallar en hielo. Con la integración de los conocimientos tradicionales, las/os estudiantes luego empezaron el proceso de aprendizaje con sus experiencias

¹ En su investigación sobre el uso de los idiomas indígenas, Krauss (1998) observa que Alaska tiene 20 idiomas indígenas, pero solamente dos de ellos son transmitidos activamente a los/as niños/as. Las observaciones sobre el desuso del idioma indígena para la aprendizaje “oficial” aparecen también en otros países, donde el inglés, el español o el mandarín son sinónimo con un ventaja socio-económico real o imaginario (Wind, 2011: 70, 260, 269 y 276).

cotidianas, con la matemática y ciencias de la vida, que luego trasladaban a conceptos y fórmulas más abstractas, unificando los conocimientos locales e indígenas con los saberes occidentales (Lipka, 1994: 18; McCarty y Watahomigie, 1999: 87-88). El contenido académico incluye las prácticas reales de la vida de las/os estudiantes como su enfoque central y la re-valorización de la cultura y del idioma yup'ik es realizada gracias a la participación integral de la comunidad.

2. La recuperación del idioma y de las tradiciones ancestrales mories

Volviendo brevemente a Aotearoa (Nueva Zelanda), encontramos el mismo fenómeno del desuso del idioma mori y estrategias educativas para fortalecer la cultura ancestral. Empezando con los miembros más jóvenes de las comunidades, el modelo *Tē Khanga Reo* es una iniciativa de las madres y los padres mories para la educación infantil.² *Tē Khanga Reo* significa “nido de idioma” y ha sido “un éxito fenomenal”, con un incremento del 250% de estudiantes entre 1983 y 1993 (May, 1999: 58). El *whanau* es el concepto clave de la educación comunitaria de las/os mories. *Whanau*, la familia extendida, toma la responsabilidad colectiva para asegurar la educación de sus jóvenes, superando problemas económicos o sociales y reforzando la participación de todos los miembros de la comunidad. Asimismo, el principio de *whanaungatanga* significa que los pueblos son la riqueza, significa el sistema de la familia extendida y las obligaciones recíprocas de esta organización social. *Whanaungatanga* es una visión holística, el ser parte de todo, que caracteriza la cosmovisión mori y sus necesidades educativas, en contraste al individualismo *pkeha* u occidental (*Tē Wnanga-o-Raukawa*, s/a: 7; Hingangaroa Smith, 2003). En el caso de *Tē Khanga Reo*, las técnicas tradicionales para cuidar y enseñar a los/as niños/as están centradas en la pedagogía actual, y las/os ancianas/os juegan un papel importante en la enseñanza de las nuevas generaciones. Sobre todo, *Tē Khanga Reo* tuvo un impacto importante en la concientización política de las madres y padres mories, y ha impulsado la creación de *Kura Kaupapa Mori* para la educación primaria y otras iniciativas educativas. El Acta Educativa de 1989/1990 reconoció a *Tē Khanga Reo* como una alternativa oficial y en los primeros años de 2000 ya existían 704 *Tē Khanga Reos* para atender a alrededor de 13.000 niñas/os mories (Pease-Prety on Top, 2003: 59).³ Logros parecidos se manifestaron también en la

2 Para la página web de *Tē Khanga Reo* ver <http://www.kohanga.ac.nz>.

3 Parecido al modelo mori, el *Aha Pnana Leo* (“nido de voces”) de Hawai'i se concentra en la inmersión lingüística y cultural desde los primeros años pre-escolares; fue fundado después de la re-introducción del lenguaje hawaiano como segundo idioma oficial del Estado insular, en 1987. En su enseñanza, el concepto clave de *maui* refiere a la espiritualidad, la intuición, el comportamiento, las acciones, las tradiciones, los conocimientos y el idioma; y *homua* significa familia y comunidad. En este modelo de una educación intensiva, los padres, madres y abuelas/os de las familias extendidas participan como profesoras/es; asimismo, la música y las tradiciones orales son un importante aspecto de esta educación (McCarty y Watahomigie, 1999: 90; Pease-Prety on Top, 2003: 70). La página web de *Aha Pnana Leo* es <http://www.ahapunanaleo.org>.

educación mori de los otros niveles, incluyendo los *Tē Wharekura* del segundo nivel y los *wnangas* del nivel universitario (May, 1999: 60-61).⁴

3. *Diné Bi'óta'*: la escuela del pueblo en la nación *diné*

Otros modelos importantes de la educación comunitaria se están desarrollando desde los años 60 en el continente *Abya Yala*. A pesar de continuos atentados en contra de su soberanía y sobre-vivencia, las naciones indígenas dentro de los límites geo-políticos de los EE.UU. han creado exitosamente varias escuelas y universidades basadas en su concepción de una educación comunitaria.⁵ En Arizona, en el suroeste del país, *Rough Rock Demonstration School* fue la primera escuela dirigida exclusivamente por las/os *diné* (navajos) de la región, bajo un régimen de rotación de cargos, y fue también la primera escuela que enseñaba en un idioma indígena y que se basaba en la cultura indígena.⁶ Fundada en el año 1966, la escuela se llama *Diné Bi'óta'*, “escuela del pueblo”, porque es el pueblo quien tiene el derecho y la responsabilidad de controlar su educación, que está centrada en lo que significa ser *diné* (McCarty y Watahomigie, 1999: 82). En el internado de la actual escuela, varias/os madres, padres y ancianas/os viven en los dormitorios para co-enseñar a las/os jóvenes a través de cuentos tradicionales en su idioma nativo. Como explicó el primer rector, Robert A. Roessel, la escuela estimula a sus estudiantes que regresen a sus comunidades los fines de semana y requiere de sus profesoras/es que visiten las familias, acompañadas/os de sus estudiantes (Roessel, 1968). Superando las fronteras de la comunidad, *Diné Bi'óta'* se transformó en una escuela innovadora en sus primeros años, promocionando un centro de publicaciones sobre currículo para las comunidades indígenas. Además, inició un programa de educación de adultos y creó una empresa de artesanías, donde maestros *diné* trabajan como profesores del arte tradicional, una fábrica de juguetes, un proyecto de médicos tradicionales, y otras actividades que fueron desarrolladas por la comunidad, con una justa redistribución de ingresos. Fuera de lo ordinario, *Diné Bi'óta'* tenía a partir del año 1966, baños y lavadoras para el uso de la comunidad y vendía ovejas, vacas lecheras y heno a bajo costo (Ibíd.). La escuela ha logrado ser el centro económico, social y político para su comunidad y un modelo para más de 80 escuelas indígenas en el país (McCarty y Watahomigie, 1999, 83).⁷

4 Para una discusión de los *wnangas* y la educación indígena del nivel universitario en otros países ver Wind (2011).

5 La investigadora navajo Manuelito (2005: 75) señala que existía una primera fase de educación basada en la comunidad a principios del siglo XIX, cuando los pueblos *cherokee*, *choctaw*, *chickasaw*, *creek* y *seminole* tenían entre todos alrededor de 200 escuelas y lograban un 90% de alfabetización en sus comunidades. La política racista de este siglo, con el re-desplazamiento forzado de los pueblos indígenas hacia Oklahoma a partir de 1830, erradicó este tipo de educación, que había existido por muchos años.

6 El Vol. 7, Nro. 3 del *Journal of American Indian Education* está dedicado a *Rough Rock Demonstration School* (*Diné Bi'óta'*); disponible en <http://jaie.asu.edu/v7/V7S3over.html>.

7 La nación *diné* también ha inaugurado el primer *community college* de la educación indígena superior en 1968, el *Diné College* en *Tsééhlí* (*Tsaile*), Arizona; ver <http://www.dinecollege.edu>.

4. El ayllu kallawayaya

En el caso de la nación kallawayaya en el norte de La Paz, Bolivia, se puede observar que occidente nunca ha logrado erradicar una parte substancial de la cultura o del idioma originario. El centro de la vida de la nación kallawayaya se concentra en el ayllu, la comunidad en el mundo quechua y aymara. Según la cosmovisión kallawayaya, y como describe Adalid Cornejo Endara (2009), el ayllu es “un tipo de organización social comunitario de derechos y deberes iguales, que ha sido concebido, hace miles de años, por los primeros clanes familiares asentados en los andes”; tiene un carácter particular “de un pacto democrático” y es “un ingenio (político) colosal de nuestros antepasados Mallkus [y T’allas], humanos humanizados que han logrado estatuir un orden social armoniosamente equilibrada, con los fundamentos de la filosofía del AINE solidario” (Cornejo Endara, 2009: 27). La particularidad del ayllu kallawayaya es que fue organizado en un espacio cósmico y mítico bajo el dominio y la protección de los machus y las awichas (ancianos/ancianas), quienes se encuentran instaladas en aras (cabildos) en las cumbres de las montañas sacralizadas, para garantizar una convivencia armónica entre todos los miembros y componentes del ayllu. Se identifica al ayllu como una casa y familia grande compuesta por todo lo existente en su espacio territorial, en el cual todos y todas “se reconocen en términos de *hermanos*’ descendientes de un dios-antepasado mítico” (Loza, 2005: 27). Cada ayllu, sector o piso ecológico se identifica con un machu y una awicha, los dueños y protectores del ayllu.

Sin embargo, están presentes siempre los machus mayores, cada cual se caracteriza por algo como una especialidad de acción. Es así que tenemos: el machu Apu Mallku Isqani, quien representa la autoridad y el poder político, el machu Akhamani, cuyos cualidades poderosas se relacionan con la riqueza como el oro y la plata; el machu Kisanani, quien es el encargado de establecer justicia en todo el territorio kallawayaya, y el machu Tuwana, el más importante protector y lugar sagrado para garantizar el “vivir bien” de los miembros del ayllu. El machu Tuwana es símbolo de tiki, el depósito de toda la producción agrícola y ganadera, para que a los/as hijos/as del ayllu nunca falte alimento y bienestar. Ahora, como en el ayllu todo lo existente es en pareja qhari/warmi, hombre/mujer, masculino/femenino, vamos a referirnos también a algunos lugares sagrados que representan el poder espiritual femenino; entre ellas están: las mamás quchas y las pimiras. Las primeras son lagos y lagunas sagrados y las segundas son puntos de origen o filtro de agua a estos sitios sagrados los ayllus acuden para pedir la lluvia y el agua. De esta forma existen otros machus y awichas con funciones específicos. Los ancianos sabios kallawayas dicen que, cuando el hombre o mujer comete un mal en contra de su hermano o hermana o cualquier otro miembro o componente del ayllu, los machus y las awichas se comunican, reúnen, dialogan y toman una decisión para castigar y corregir al infractor y de esta forma se establece la ley cósmica en el ayllu.

5. Tierra territorio ayllu y educación

Desde la cosmovisión kallawayaya, la esencia de todo lo existente en el ayllu es la Pachamama o *mama jallpa* (madre tierra) así como el *tata inti* (padre sol) por consiguiente existe la vida, el agua, el alimento, etc. El hombre o la mujer kallawayaya dentro de su sapiencia cultiva las relaciones intrínsecamente dadas entre el cosmos, el mundo, la naturaleza y su propio ser. El kallawayaya es un ser socialmente comunitario, en constante búsqueda de su paridad complementario con todo lo existente, le es imposible concebirse separado de la tierra y la comunidad (Lajo, 2005: 23 y 37). Por lo tanto, para el kallawayaya la educación no se puede desarrollar en un espacio separado, como en la escuela, sin la participación de todos, ni mucho menos cosa que no sea en la práctica con los hechos. Es importante destacar con relación a la educación que cada hombre o mujer kallawayaya tiene su propio *illay*, un centro de origen de su ser y la *ā*luminación de la mente, en todo momento y lugar (Lajo, 2005: 75). Además es muy importante resaltar que en todo momento y lugar de la vida y la formación del kallawayaya siempre está presente la hoja de coca originaria y ecológica de su propio territorio. Esta hoja sagrada es un insumo de relación social, cultural y espiritual con todos los miembros del ayllu, utilizada para momentos de reflexión, meditación, diálogo, educación, planificación, etc.; por eso existe el dicho de que No puede haber Kallawayaya sin coca”, ni mucho menos sin tierra y territorio.

6. Aynikusun: una experiencia de educación sociocomunitaria y productiva

Tal como en otras naciones indígenas, la educación kallawayaya es continua para todos, con todos y entre todos los miembros del ayllu y se desarrollaba con normalidad y en su plenitud hasta el momento de haber sido fracturado con la colonización y luego con el sistema republicano. En Bolivia, la escuela-ayllu de Warisata es un ejemplo importante y conocido de la educación basada en la comunidad (Choque Canqui y Quisbert Quispe, 2006; Mejía Vera, 2006; Pérez, 1992; Rojas Olaya, 2010). Sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX existía una experiencia parecida en la nación kallawayaya. Ante la invasión social y cultural, la lucha por mantener, fortalecer y transmitir la sapiencia kallawayaya a las nuevas generaciones fue y es una tarea conjunta y constante, con un punto de arranque más significativo en el año 1986, cuando un grupo de líderes y autoridades comunitarios, sin la necesidad de contar con una autorización oficial de la instancia educativa correspondiente del Estado boliviano, iniciaban un proyecto de educación sociocomunitaria y productiva. Feliciano Patty, originario del ayllu Niñocorin, es un líder comunitario y principal impulsor de la educación comunitaria en la región Kallawayaya. El nos comentó sobre la experiencia de Aynikusun⁸ que:

8 Entrevista con Feliciano Patty, La Paz 7 de octubre de 2011.

Era muy lamentable ver como nuestros pueblos y la cultura kallawaya estaba muy amenazada por el sistema occidental y su educación entre cuatro paredes que no tenía nada productivo y beneficioso al ayllu, mucha gente de nuestras comunidades en especial los jóvenes ingresaba en un proceso de alienación a la cultura ajena. Por ello nuestra idea principal en el campo de la educación no era eliminar la escuela occidental, sino compatibilizar los dos conocimientos tanto occidental y lo nuestro como una especie de casamiento al estilo originario. Intentamos de muchas formas, a veces se oponían nuestros propios hermanos porque éramos perseguidos por los hacendados (mistisqaras). Luego de la persistencia de las autoridades y líderes comunitarios hemos establecido un proyecto de educación comunitaria con el nombre de Aynikusun. Como su nombre indica hagamos reciprocidad, con sede en Silij Playa, una ex-hacienda que fue recuperado por los comunarios. Aynikusun era una institución de educación alternativa semi-autodidacta, productiva, sociocomunitaria, creativa; nuestro objetivo era fortalecer los principios y valores culturales del ayllu y rescatar lo mejor del conocimiento occidental. Para tal efecto Aynikusun contaba con centros de experimento productivo: en el mismo lugar de Silij Playa se producía verduras, hortalizas y frutas para el consumo de los participantes que eran en calidad de seminternados, en el lugar denominado Huasahuayqo se contaba con un taller de carpintería y cerrajería, en Amarete con un centro de producción artesanal (tejidos) y un taller de corte y confección de la misma forma y según la vocación productiva de los diferentes pisos ecológicos se contaba con varios centros de enseñanza productiva que en su totalidad eran de propiedad comunal.⁹

De la misma forma, otros entrevistados nos relatan que la mayoría de los participantes eran adolescentes y personas adultas. Ellos participaban con toda voluntad y responsabilidad como parte de su formación y en constante coordinación con las autoridades locales, una relación social permanente para cuyo fin ellos asistían a reuniones, cabildos, seminarios y talleres; fruto de ello fueron fortaleciendo sus cualidades de liderazgo comunitario con identidad cultural propia.

Haciendo una evaluación comparativa en el aspecto cualitativo entre la educación regular del Estado y el proyecto Aynikusun, los comunarios entrevistados destacan que existe una gran diferencia en los resultados. Se puede evidenciar que la mayoría de los promocionados en la educación comunitaria hoy en día son líderes y autoridades quienes aportan al desarrollo regional con una identidad propia a partir del momento de la recuperación del poder político local desde 1994, para luego avanzar a otros niveles como el departamental y nacional. Mientras, los jóvenes egresados del colegio estatal, quienes en términos cuantitativos son mayoría, muchas veces emigran a las ciudades capitales u otros lugares y no hay muestras

⁹ Entrevistas con Feliciano Patty (Niñocorin), Pascual Muni Ticona (Amarete) y Clemente Quispe Muni (Sotopata), La Paz, 7 de octubre de 2011.

de algún aporte significativo a sus lugares de origen. Todo ello evidencia que la educación comunitaria de y para los pueblos originarios, de acuerdo a su cultura y realidad social, efectivamente apoya más directamente a la vida orgánica de todos los niveles del ayllu. Para los pobladores kallawayas el sistema educativo nacional, en todos los niveles, es colonizador, teórico y repetitivo, aspectos que la denominada Reforma Educativa de 1994 ha reforzado. Según los entrevistados, la reforma inició una especie de libertinaje en la escuela, el colegio y la casa, donde los alumnos ya no respetan al maestro, sino que lo tratan como a su hermano o amigo, perdiendo el respecto a su autoridad. Dicen en este sentido, que el maestro ya no podía exigir mayor cumplimiento de sus alumnos, lo que tenía también repercusiones negativas en la familia, donde las/os jóvenes se rebelan con más frecuencia en contra de sus padres. Los entrevistados explican que desde la lógica de los pueblos originarios las/os niñas/os tienen importantes responsabilidades desde una edad muy joven y no solamente se debe otorgar derechos a los jóvenes porque ello genera un choque cultural en contra de las tradiciones de las familias del área rural.

Desde 1992 *Aynikusun* forma parte de los Centros Educativo Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA), de carácter alternativo para adolescentes y adultos. Posterior a ello, en el año 2007, CETHA *Aynikusun* pasó a la Dirección Distrital de Educación Charazani Curva, con 4 ítems del Estado y aproximadamente 200 participantes en los dos municipios de la provincia Bautista Saavedra. *Aynikusun*, antes de ser parte de la administración distrital de educación, tenía una directiva propia, compuesta por líderes comunitarios, quienes se encargaban en gestionar proyectos, realizar convenios interinstitucionales y la administración de los recursos económicos y bienes materiales. De esa manera, había un seguimiento constante y conjunto con la participación de toda la población. Además, *Aynikusun* disponía de una mayor cantidad de facilitadores quienes eran líderes comunitarios, los primeros egresados de la institución y algunos profesionales en agropecuaria y ganadería de Bolivia y del Perú. Desde la percepción de la nación kallawayas, *Aynikusun* ha entrado en un proceso de declinación en la última década, cuando no ha recibido la prioridad necesaria. El Estado neoliberal, sin comprender la realidad social de los pueblos originarios, siempre ha dirigido sus esfuerzos hacia la educación regular; esto refleja la ausencia de políticas y estrategias para encarar los diferentes problemas y desafíos en la educación alternativa comunitaria.

7. El rol de las/os ancianas/os en la educación comunitaria

El enfoque comunitario es fundamental para los modelos exitosos de la educación en las comunidades indígenas en distintos países del mundo. Como señala Villebrun, “Descolonizar la educación significa ampliar y rescatar nuestras tradiciones en el aula y en la comunidad”. En este sentido, la generación más anciana de las comunidades tiene un rol clave en la educación; el líder dené continua:

[N]uestros ancianos estén en la aula, los espacios de aprendizaje estén adentro y afuera, en la tierra y en la comunidad. Los dené siempre aprenderán mejor en la tierra, y nosotros tenemos que traer las computadoras, los libros a la tierra, al contexto denendeh, y a lo que significa ser dené. (Villebrun, 2006: 18)

Como hemos visto, en las escuelas de las comunidades indígenas, como *Tè Khanga Reo* o *Diné Bi'óta'*, las/os ancianas/os tienen un rol clave en la educación de la generación joven. Asimismo, algunos programas universitarios con base en la educación comunitaria e indígena activamente incorporan las/os ancianas/os como profesoras/es y docentes, como es el caso de la Universidad de Trent, Canada, donde el conocimiento iroqués de la Ley Mayor ("Great Law") las ceremonias, y la enseñanza de la Casa Larga ("Longhouse"), son equivalentes a un doctorado y la universidad da el estatus de profesor/a titular a los/as profesores/as ancianos/as (Newhouse, McCaskill y Milloy, 2002: 63 y 68). En el caso de la nación kallawayaya, los ancianos y las ancianas representan la sabiduría *yachayniyuqkuna*¹⁰ y por ende merecen todo el respeto de la comunidad. Ellos son los responsables de guiar, orientar, controlar y corregir no solamente a los jóvenes, sino a todos los hombres y mujeres del *ayllu*. También son denominados *pacha illa* porque en todo tiempo y espacio son los encargados de iluminar el conocimiento y la sabiduría kallawayaya. Los sabios *yachaqkuna* son expertos en el campo de la medicina tradicional espiritual y herbolario y son elegidos por los *machus* con diferentes manifestaciones o señales particulares. Ello no significa que solamente los elegidos puedan practicar la medicina kallawayaya sino que el hombre y la mujer de esta tierra prodigiosa de plantas comestibles y medicinales por naturaleza tiene la vocación particular en este campo. Es tradición del sabio kallawayaya que en su mayoría transmita sus conocimientos hacia los hijos varones o personas de mucha confianza; por lo tanto, las nuevas generaciones necesariamente deben practicar con un *yachaq* (sabio) acompañándole como un especie de pasantía hasta obtener cierta sabiduría y luego aplicarla de manera independiente.

8. Proyectos del presente y del futuro

La nación kallawayaya entre sus políticas de desarrollo con identidad propia ha identificado priorizar el aspecto de la educación y la formación de todos sus habitantes en los diferentes niveles; para cuyo efecto los días 15 y 16 de noviembre de 2009, a convocatoria de la Dirección Distrital de Educación Charazani–Curva, los gobiernos locales de las dos secciones municipales, autoridades originarias de la provincia y la Junta Distrital de educación se concentraron en el "Primer Congreso Educativo de la Nación Kallawayaya" en Charazani, con la participación de representantes de la sociedad civil, para debatir y proponer un nuevo modelo

¹⁰ *Yachayniyuqkuna* significa "personas con mucho conocimiento y sabiduría".

de educación regional acorde a la cultura y la realidad social kallawayas. Entre las resoluciones más importantes se destacan las siguientes:

- a) Diseño y desarrollo de una malla curricular regionalizado en el marco de la nueva Ley Educativa “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.
- b) Gestionar ante las instancias correspondientes del Estado Boliviano la implementación de un centro de educación técnico superior o una Escuela Superior de Formación de maestros/as con sede en Charazani y que la misma sea en beneficio de las provincias vecinas que en su mayoría son de habla quechua.
- c) Lograr que los maestros kallawayas en la medicina tradicional espiritual y herbolario además de otros conocimientos sean parte del plantel de educadores en las distintas unidades educativas y de esta forma garantizar la constante transmisión a las nuevas generaciones de los conocimientos tradicionales de la nación kallawayas.

En el mencionado Congreso también se ha conformado el “Primer Consejo Educativo de la Nación Kallawayas” con representantes de las diferentes comunidades y ayllus¹¹. Posterior al dicho magno evento, las autoridades originarias, en coordinación con la directiva del Consejo Educativo, realizaron un contacto con el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, y a partir de una solicitud expresa de los representantes kallawayas, el III-CAB ha iniciado el “Proyecto de escuelas comunitarias y productivas en la región kallawayas”, siempre en coordinación, cooperación, colaboración y con la participación activa de la comunidad educativa, las autoridades originarias y municipales de las diversas comunidades y ayllus que conforman una de las naciones indígenas del Estado Plurinacional de Bolivia (III-CAB, 2010: 120-21).

Además del proyecto mencionado en el párrafo anterior, la nación kallawayas, gracias a la nueva política educativa del gobierno del hermano presidente Evo Morales, ha sido beneficiado con la construcción de una “ciudadela estudiantil” con sede en el Athun Ayllu Indígena Amarete, inaugurado en el año 2011, con la presencia del primer mandatario y autoridades de todos los niveles del Estado Plurinacional de Bolivia. Esta nueva infraestructura de significativa importancia tiene planificado iniciar sus actividades a principios del año 2012 con la formación de recursos humanos regionales en el nivel técnico superior de acuerdo a la vocación productiva y cultural de la nación kallawayas.

¹¹ Participación propia en el Congreso del autor en calidad de Secretario de Actas del Comité de Presidium.

Conclusión

Los proyectos educativos de la nación kallawaya y de otras naciones indígenas requieren de una participación conjunta y comprometida de los habitantes de la región y de instituciones de carácter nacional e internacional. Cuando hablamos del nivel “internacional”, estamos destacando especialmente la necesidad de interconectar las naciones indígenas con sus capacidades, proyectos, aspiraciones y proyecciones para el futuro. Ya existen varias redes importantes en la educación indígenas superior¹² pero el intercambio de ideas y de apoyo debería realizarse de forma complementaria en todos los niveles educativos, sociales, culturales y políticos. Como hemos visto, existen diversos modelos educativos en las comunidades indígenas del mundo, que, a pesar de su distancia geográfica, tienen importantes características compartidas. Estas experiencias deben ser objeto de futuras investigaciones profundas para que de esta manera puedan servir como un modelo de educación comunitaria a ser repercutidas en otras regiones, tanto de nuestro Estado Plurinacional, como en otros países y continentes, donde las naciones indígenas luchan por su libre determinación.

Bibliografía

- Choque Canqui, Roberto, y Quisbert Quispe, Cristina** (2006). *Educación indigenal en Bolivia: Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: IBIS.
- Cornejo Endara, Adalid** (2009). *Reflexiones sobre la nación kallawaya*. La Paz: Gráfica Editorial Infinito.
- Hingangaroa Smith, Graham** (2002). “Indigenous struggle for the transformation of education and schooling.” Keynote Address to the Alaskan Federation of Natives (AFN) Convention, Anchorage, Alaska, U.S. (October 2003). Disponible en <http://ankn.uaf.edu/curriculum/Articles/GrahamSmith/index.html>. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello III-CAB (2010). Informe Gestión 2010. La Paz: III-CAB.
- Kawagley, Angayuqaq Oscar** (1999). “Alaska native education: History and adaptation in the new millenium.” *Journal of American Indian Education*, 39(1). Disponible en Alaska Native Knowledge Network, University of Alaska, Fairbank: <http://ankn.uaf.edu.edu>.
- Krauss, Michael** (1998). “The condition of Native North American languages. The need for realistic assessment and action.” *International Journal of the Sociology of Language* 132(1), 9-22.

12 REDUI, Red de las Universidades Interculturales, México: www.redui.org.mx; WINHEC, World Indigenous Nations Higher Education Consortium: www.win-hec.org; y RUIA, Red de las Universidades Indígenas de Abya Yala.

- Lajo, Javier** (2005). Qhapaq Ñan: La Ruta Inka de Sabiduría. Lima: Centro de Estudios Nueva Economía y Sociedad-CENES.
- Lipka, Jerry** (1994). "Culturally negotiated schooling: Toward a Yup'ik mathematics." *Journal of American Indian Education*, 33(3), 14-30. Disponible en <http://jaie.asu.edu/v33/V33S3CUL.htm>.
- Lipka, Jerry, y Ilutsik, Ester** (1995). "Negotiated change: Yup'ik perspectives on indigenous schooling." *Bilingual Research Journal* 19(1), 195-207. Disponible en http://www.ncela.gwu.edu/files/rcd/BE021523/Negotiated_Change_Yuplk.pdf.
- Loza V., Carmen Beatriz** (2004). Kallawayá. Reconocimiento Mundial a una Ciencia de los Andes. Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia-FCBCB; Viceministerio de Cultura; Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación-UNESCO.
- Manuelito, Kathryn** (2005). "The role of education in American Indian self-determination: Lessons from the Ramah Navajo community school." *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 73-87.
- May, Stephen** (1999). "Language and education rights for indigenous peoples." En Stephen May, ed. *Indigenous community-based education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 42-66.
- McCarty, Teresa, y Watahomigie, Lucille J.** (1999). "Indigenous community-based language education in the USA." En Stephen May, ed. (1999). *Indigenous community-based education*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 79-94.
- Mejía Vera, Yvette** (2006). "Warisata, el modelo del ayllu. Sistematización de Warisata escuela-ayllu. 1931-1940." En *XIX reunión anual de etnología*. La Paz: MUSEF, 257-78. Disponible en <http://www.katari.org/pdf/warisata.pdf>.
- Newhouse, David, Don McCaskill and John Milloy** (2002). "Culture, tradition, and evolution: The Department of Native Studies at Trent University." En Champagne, Duane, and Jay Strauss, eds. *Native American Studies: Models for collaboration between universities and indigenous nations*. Walnut Creek, CA; Oxford: AltaMira Press, 61-81.
- Pease-Pretty on Top, Janine** (2003). *Native American language immersion: Innovative native education for children and families, with an introduction by Richard Littlebear*. American Indian College Fund: Denver, Colorado. Disponible en <http://www.collegefund.org/downloads/ImmersionBook.pdf>.
- Pérez, Elizardo** (1992). *Warisata: La escuela-ayllu*. La Paz: HISBOL/CERES.
- Roessel, Jr., Robert A.** (1968). "An Overview of the Rough Rock Demonstration School", *Journal of American Indian Education*, Vol. 7, Nro. 3. Disponible en <http://jaie.asu.edu/v7/V7S3over.html>.

- Rojas Olaya, Alí Ramón** (2010). La pedagogía del adobe. La Paz: III-CAB.
- Tuhiwai Smith, Linda** (1999). Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples. London and New Cork: Zed Books Ltd.; Dunedin: University of Otago Press.
- Te Wnanga-o-Raukawa** (s/a). Guiding principles/Kaupapa of Te Wānanga-o-Raukawa. Disponible en <http://www.wananga.com/index.php/who-we-are/wananga-documents>.
- Villebrun, Neoline** (2006). "Athabaskan education: The case of Denendeh past, present, and future." En Ismael Abu-Saad and Duane Champagne, eds. Indigenous education and empowerment: International perspectives. Lanham, New York, Toronto, and Oxford: Alta Mira Press, 13-20.
- Wind, Astrid** (2011). Las Universidades Indígenas en el Mundo 1960-2010. La Paz: III-CAB.