



ESCUELA
DE POSGRADO
UARM



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA

Ensayo

ESTRATEGIAS DE DIVERSIFICACIÓN EN POLÍTICAS CURRICULARES PARA GARANTIZAR LA PERTINENCIA CULTURAL

Autores:

Mario Gordillo

Merly Ferroa

©FILAC



Diplomado: Diseño y Gestión Curricular

Docente: Mg. Uriel Montes Serrano

Diversificación curricular como estrategia de justicia educativa en contextos interculturales

*En el marco del curso **Interculturalidad y Currículo**, del Diplomado en Diseño y Gestión Curricular, este ensayo ha sido elaborado por **Mario Gordillo y Merly Ferroa**.*

La puesta en práctica de la estrategia de diversificación del currículo en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un componente estratégico para asegurar una educación pertinente y contextualizada en entornos culturalmente diversos. En Sudamérica, países como Bolivia, Ecuador y Perú han desarrollado marcos normativos y metodologías para adecuar el currículo a las exigencias de las comunidades indígenas, integrando conocimientos ancestrales, enseñanza en lenguas indígenas y estrategias pedagógicas contextualizadas (Corbetta, 2018). La importancia de estas iniciativas radica en el fomento de la promoción de la equidad educativa al asegurar que los currículos escolares integren las perspectivas y el conocimiento local de las poblaciones indígenas (UNESCO, 2019).

El estudio examina la aplicación de estrategias de diversificación curricular en países sudamericanos que utilizan la EIB en el sistema educativo. Se reconoce que, si bien los modelos normativos abogan por la integración de los saberes indígenas en el currículo, se han identificado incoherencias entre la política y la ejecución, lo que repercute en la relevancia de la educación intercultural. Asimismo, se propone identificar las estrategias exitosas utilizadas en diferentes naciones y los desafíos que dificultan el desarrollo de la educación intercultural.

El estudio es pertinente porque ofrece una contribución a la práctica profesional a través de un análisis exhaustivo de las estrategias de diversificación curricular empleadas en la EIB en Sudamérica, dotando a los gestores educativos de herramientas para formular y ejecutar modelos pedagógicos más pertinentes y contextualizados. Este estudio proporciona a los educadores recursos para integrar los conocimientos ancestrales y las cosmovisiones indígenas en su enseñanza, fomentando el aprendizaje significativo de los estudiantes. También ofrece instrumentos para que los gestores modifiquen sus planes curriculares de acuerdo al entorno sociocultural de las comunidades, potenciando así la autonomía institucional y la pertinencia de los programas educativos. En el plano institucional, este estudio favorece la formulación de políticas públicas más eficaces al dilucidar los obstáculos y las oportunidades vinculados a la diversificación curricular, contribuyendo a la toma de decisiones. En última instancia, su influencia trasciende el ámbito educativo al fomentar modelos de enseñanza que valoren la diversidad lingüística y cultural, promoviendo así la igualdad y la valoración de los derechos de las comunidades originarias dentro del sistema educativo formal.

Diversificación para abordar la diversidad cultural en Bolivia, Ecuador y Perú

Los procesos de diversificación curricular hacen pertinentes y significativos los contenidos educativos al conectarlos con las experiencias, saberes y entornos de los estudiantes. Del mismo modo, adaptan los enfoques pedagógicos para alinearlos con las lenguas indígenas y las cosmovisiones propias de cada comunidad, reconociendo que la educación trasciende la mera difusión de conocimientos universales e incorpora las especificidades culturales de cada entorno (Fernández F., 2005).



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

En los tres países seleccionados para este análisis, todos ellos comprometidos con la educación intercultural, la diversidad lingüística y cultural representa tanto desafíos como oportunidades para la educación, facilitando el desarrollo de estrategias de diversificación curricular para asegurar que la enseñanza sea culturalmente pertinente y atienda las necesidades de los estudiantes, aunque con variaciones en su aplicación y alcance.

Para trabajar este capítulo responderemos la siguiente pregunta: **¿Qué estrategias se plantean en las políticas curriculares de Bolivia, Ecuador y Perú para atender la diversidad cultural?**



Foto: Ministerio de Educación Bolivia



La propuesta boliviana



Foto: Ministerio de Educación Bolivia

La propuesta de diversificación curricular boliviana se inserta en el **Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP)**, que está sustentada en la **Ley “Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010)**. Este modelo prioriza los enfoques de educación intracultural, intercultural, plurilingüe y productiva. Por medio de la educación intracultural se busca fortalecer la identidad a través de la apreciación de las lenguas originarias (Salamanca y Parra, 2017); con la dimensión intercultural se promueve el diálogo horizontal entre la diversidad de culturas, en un ambiente de respeto y valoración (Albó y Galindo, 2012). La dimensión plurilingüe impulsa el uso de la diversidad de lenguas existente (36 lenguas originarias y el español). Finalmente, la dimensión productiva promueve la vinculación del aprendizaje con la producción y el trabajo, promoviendo el desarrollo de competencias técnicas y tecnológicas, a través de proyectos socioproductivos que integran saberes ancestrales y conocimientos científicos.

La diversificación curricular es definida como la formulación que realizan los y las maestros tomando en cuenta determinados elementos del contexto local, cultural, sociolingüístico, productivo y demográfico (**Ley N° 070 Avelino Siñani - Elizardo Pérez, 2010**). De acuerdo con ello, la propuesta curricular boliviana se estructura en varios niveles que buscan articular la educación nacional con las particularidades culturales y productivas de las diversas regiones del país. Esta propuesta se desarrolla considerando, en inicio, el Currículo Base, luego el Currículo Regionalizado y a continuación el Currículo Diversificado y los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP). El proceso finaliza con la elaboración del Plan de Desarrollo Curricular (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012).

En el Currículo Base (Ministerio de Educación de Bolivia, 2012) se establecen los lineamientos, objetivos, competen-

cias y contenidos fundamentales que serán abordados en todas las unidades educativas del país y que son la base de la conformación del Estado Plurinacional. A través de este documento se definen las grandes orientaciones del proceso de diversificación, asegurando la integración de las cosmovisiones y saberes indígenas. Luego, la tarea de adaptar el Currículo Base a las particularidades de cada nación y pueblo indígena se desarrolla a través de los Currículos Regionalizados (CR) que buscan responder a las necesidades específicas de las comunidades, incorporando sus saberes y prácticas culturales. A la fecha se cuenta con once CR formulados.

A continuación, a nivel de cada unidad educativa se construyen los Currículos Diversificados (CD) que son instrumentos que incorporan de manera más dinámica y concreta los saberes, conocimientos indígenas, estrategias metodológicas y materiales educativos. Asimismo, se construyen para cada modalidad educativa como, por ejemplo, la Educación Especial y la Educación Alternativa. Finalmente, se desarrollan los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP), que son estrategias pedagógicas a través de las cuales los estudiantes identifican problemáticas locales y desarrollan proyectos de aprendizaje. A través de estos proyectos se promueven aprendizajes significativos, al articular saberes ancestrales y conocimientos científicos.

Sin embargo, este proceso aún enfrenta dificultades en la tarea de implementación por parte de los docentes, evidenciándose una desarticulación entre las

propuestas curriculares y la realidad local, ya que no se cuenta aún con experiencias sistematizadas o recursos de trabajo que faciliten su aplicación práctica (Romero et al., 2019). Ello promueve que persisten métodos de enseñanza tradicionales y relaciones verticales entre maestros y estudiantes, contrastando así con una educación liberadora y participativa (Alcalá, 2019)



Foto: Ministerio de Educación Bolivia



Foto: Ministerio de Educación Bolivia

La propuesta ecuatoriana



Foto: Ministerio de Educación Ecuador

La propuesta curricular ecuatoriana se fundamenta en la Constitución de Ecuador del 2008, que garantiza la EIB como un derecho de los pueblos originarios (Asamblea Nacional del Ecuador, 2008). Asimismo, se encuentra respaldada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que define la estructura del sistema educativo intercultural bilingüe (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Asimismo, se fundamenta en el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) que fomenta el derecho de los pueblos indígenas a recibir una educación de calidad que respete su lengua y cultura. (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

La diversificación curricular es definida como el proceso pedagógico por medio del cual se adapta el currículo nacional al contexto de cada institución educativa como de sus estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017). Así se asegura que los procesos pedagógicos sean pertinentes

con la realidad cultural y lingüística del país. El MOSEIB propone que la diversificación curricular se implemente a través del Currículo Nacional y los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües (Ministerio de Educación del Ecuador, 2013).

El proceso de diversificación curricular se desarrollando teniendo como fundamento el Currículo Base, que es la propuesta que define las competencias, contenidos y propuesta de evaluación. Este documento considera propuestas curriculares específicos para cada uno de los niveles educativos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Luego, se construyen los Currículos Nacionales Interculturales Bilingües (CNIB) que son propuestas de enseñanza y aprendizaje que responden a la realidad de cada uno de los contextos locales y lenguas. Los CNIB son catorce (14) y se implementan de manera obligatoria en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe o SEIB (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Los CNIB se han estructurado en unidades de aprendizaje que consideran Educación Infantil Familiar Comunitaria (EIFC) hasta el desarrollo de habilidades y técnicas de estudio (DDTE), así como en la organización de unidades de aprendizaje por materias en los Procesos de Aprendizaje Investigativo - PAI (Ministerio de Educación del Ecuador, 2017).

Con todo, diversas investigaciones señalan discrepancias existentes entre las decisiones del Estado, plasmadas en la LOEI, y las aspiraciones de los grupos indígenas. Estas tensiones reflejan una falta de alineación entre la normativa educativa y las exigencias culturales y lingüísticas de las comunidades indígenas (Pinos, J., 2022). Igualmente, la centralización de la gestión educativa y la influencia política en la administración de la EIB han generado críticas sobre la autonomía de las poblaciones originarias en la toma de decisiones relacionadas con su educación. Esta situación puede afectar la pertinencia y eficacia de los programas educativos dirigidos a estas poblaciones (Breton y Olmo, 1999).



Foto: seibeecc



Foto: Ministerio de Educación Ecuador



Foto: BID

La propuesta peruana

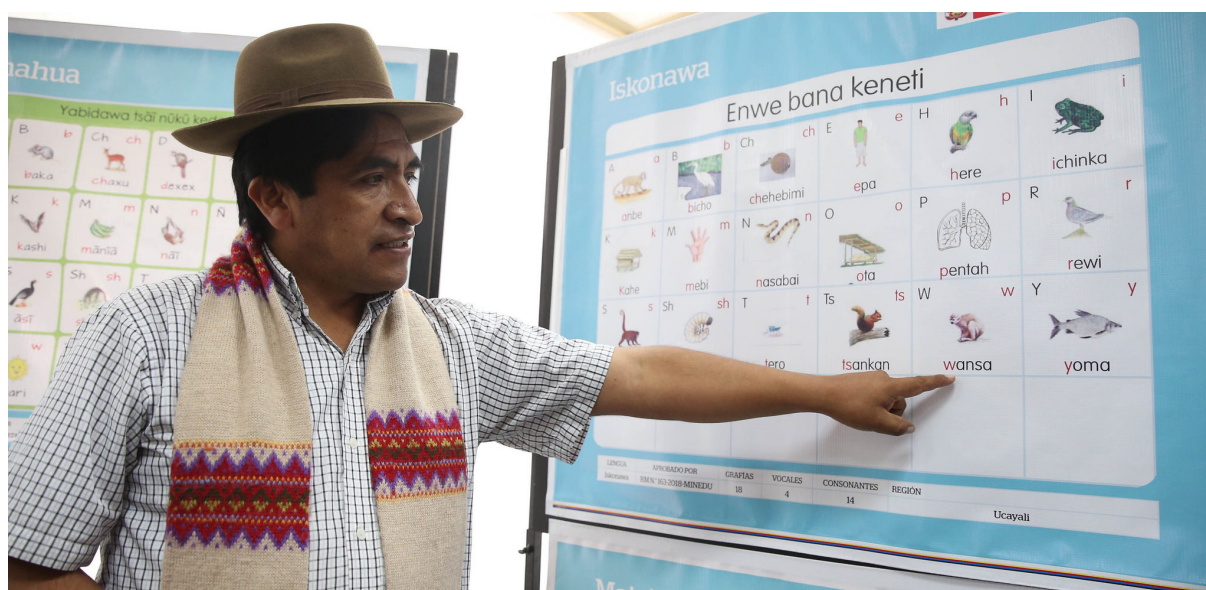


Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

La propuesta curricular peruana se sustenta en la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (Ministerio de Educación del Perú, 2016a), el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021 (Ministerio de Educación del Perú, 2016b) y el Currículo Nacional de Educación Básica (Ministerio de Educación del Perú, 2016c). Los tres documentos inciden en la importancia de los enfoques de inclusión e interculturalidad.

La diversificación curricular se define como un proceso intencionado y colaborativo que se desarrolla desde las distintas organizaciones de coordinación educativa descentralizada. Este proceso considera las demandas educativas regionales y locales, así como los rasgos y habilidades de los estudiantes, con el fin de desarrollar competencias pertinentes al contexto. Asimismo, se enfatiza la necesidad de que las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) elaboren lineamientos y orientaciones curricula-

res que integren contenidos relevantes del contexto sociocultural, económico, productivo y ecológico, en consonancia con el Diseño Curricular Nacional y los Proyectos Educativos Regionales y Locales. (Ministerio de Educación del Perú, 2021).

La estrategia de diversificación curricular se fundamenta en la propuesta curricular nacional, definida en el CNEB, en donde establecen las competencias, contenidos y estrategias esenciales que los estudiantes deben alcanzar durante toda la educación básica regular. Asimismo, este documento establece otros elementos, tales como el perfil del graduado, los enfoques transversales que guiarán la acción educativa. Posteriormente, a través de los Diseños Curriculares Regionales (DCR), que son propuestas de contextualización del Currículo Nacional formuladas por las Direcciones Regionales de Educación (DRE) para atender las especificidades culturales, sociales, económicas y geográficas de cada región,

se diversificará el currículo, garantizando que la enseñanza sea relevante y relevante para los alumnos en sus respectivos contextos. Finalmente, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) sirven como documentos de gestión que delinear la identidad, misión, visión y objetivos estratégicos de cada entidad educativa, orientando así la organización y ejecución de las funciones educativas y administrativas considerando las expectativas de la comunidad educativa (Ministerio de Educación del Perú, 2016c).

A pesar de ello, aunque existen lineamientos nacionales para la diversificación curricular, se ha señalado una disonancia entre las políticas educativas y las necesidades particulares de las comunidades locales. Esta desarticulación dificulta la adaptación efectiva del currículo a las particularidades de cada contexto (CAAAPGD, 2024).

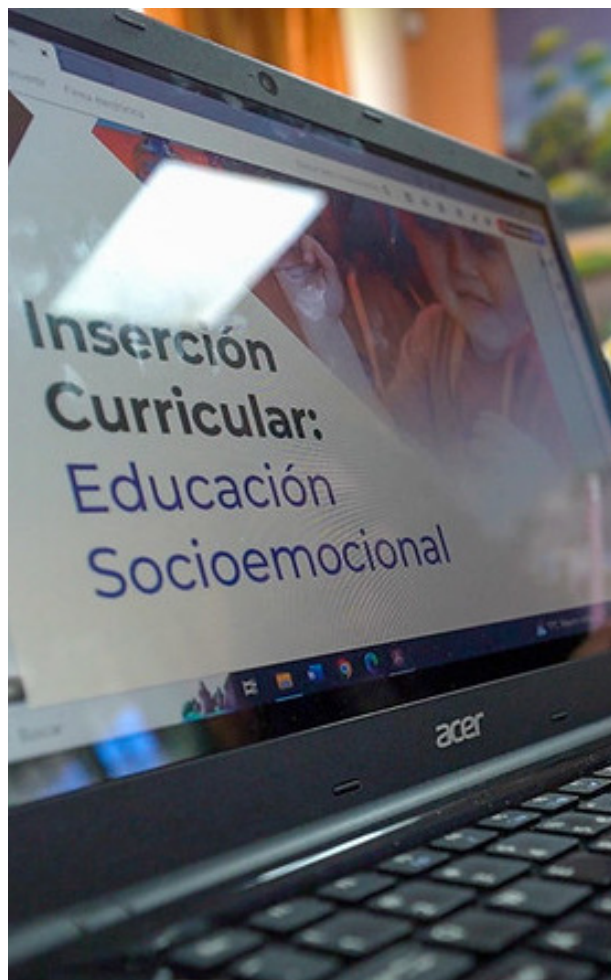


Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

Elementos en común y particularidades

Las coincidencias se encuentran principalmente en los siguientes aspectos: a) Las tres propuestas reconocen el valor de una educación que garantice la pertinencia cultural, que se refleja en la serie de documentos de políticas que dan sustento a los procesos de implementación de la EIB y la diversificación curricular (Machaca, G., 2007); b) Las propuestas analizadas cuentan con propuestas de diversificación curricular construidas que se vienen implementando a nivel nacional; c) Las propuestas de diversificación se desarrollan desde las propias localidades y comunidades, siendo



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

Las coincidencias se encuentran principalmente en los siguientes aspectos: a) Las tres propuestas reconocen el valor de una educación que garantice la pertinencia cultural, que se refleja en la serie de documentos de políticas que dan sustento a los procesos de implementación de la EIB y la diversificación curricular (Machaca, G., 2007); b) Las propuestas analizadas cuentan con propuestas de diversificación curricular construidas que se vienen implementando a nivel nacional; c) Las propuestas de diversificación se desarrollan desde las propias localidades y comunidades, siendo los directivos, docentes líderes indígenas, padres/madres de familia los principales participantes en el proceso (Ministerio de Educación del Perú, 2016).

Las diferencias son un poco más notorias y obedecen, en primer lugar, a marcos normativos similares en fondo, pero diferentes en forma: En los casos de Bolivia y Ecuador se enfatiza desde las constituciones políticas la importancia de la implementación de un currículo inter-

cultural que atienda a la diversidad, mientras que en Perú ello solo se resalta desde la Ley General de Educación (Ruiz y Pérez, 2018)

A pesar de que en todos los países se cuenta con estructuras o Direcciones que implementan las políticas de educación intercultural y que desarrollan procesos de diversificación, los niveles de alcance de esta implementación son diferentes: En los casos de Bolivia y Ecuador tiene una implementación en casi la totalidad de regiones o departamentos, mientras que en el Perú solo se ejecutan en algunas regiones o comunidades.

Finalmente, es conveniente señalar que los procesos de participación indígena en las estrategias de diversificación curricular son distintos. Las organizaciones indígenas desempeñan un papel significativo en la implementación de políticas de diversificación curricular en Bolivia y Ecuador. En Perú, esta participación es limitada y manifiesta una disminución en su impacto político (Montes, U., Tineo, L 2023).



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

Inclusión de cosmovisiones y saberes indígenas en políticas curriculares en Bolivia, Ecuador y Perú

La diversidad cultural y lingüística inherente a América Latina representa tanto un desafío como una oportunidad para los sistemas educativos regionales. Dentro de este marco, la integración de las perspectivas y saberes indígenas en las políticas curriculares se ha evidenciado como un componente esencial para asegurar una educación intercultural y pertinente. Bolivia, Ecuador y Perú han instaurado marcos jurídicos e iniciativas pedagógicas destinadas a reconocer y consolidar los saberes ancestrales en el sistema educativo, fomentando una interrelación entre los conocimientos tradicionales y los conocimientos científicos.

Mediante la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), estos países han instaurado sistemas educativos orientados a la conservación de las lenguas autóctonas, las prácticas culturales y las perspectivas del mundo, asegurando que la pedagogía se alinee con los contextos socioculturales de los colectivos indígenas. Sin embargo, la ejecución de estos programas se encuentra con una multitud de impedimentos tales como la insuficiencia de recursos, la inadecuada formación de los docentes en metodologías interculturales y la ineficaz coordinación entre los sistemas educativos nacionales y las poblaciones indígenas.

Este capítulo tiene como objetivo explorar la integración de las cosmovisiones indígenas en los diseños curriculares de la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú. Se analizarán

experiencias de incorporación de saberes ancestrales en las políticas curriculares, subrayando los progresos actuales, las dificultades presentes y las posibilidades futuras para instaurar una educación auténticamente intercultural y contextualizada.

Para trabajar este capítulo responderemos la siguiente pregunta: **¿Cómo se integran las cosmovisiones indígenas en los contenidos educativos de la EIB en estos países?** Para ello, nos valdremos de diversas experiencias que se vienen implementando en los países seleccionados para incluir cosmovisiones y saberes indígenas en políticas curriculares.



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

Experiencias en Bolivia

Bolivia tiene 10.059.856 habitantes, de los cuales el 41% de la población tiene una autoidentificación como parte de algún pueblo indígena u originario. Los grupos más numerosos son los quechuas (18.26%) y aymaras (15.89%). Asimismo, la Constitución Política del Estado de 2009 reconoce 37 lenguas oficiales, entre las que se encuentra el castellano, quechua, aymara y guaraní.

En Bolivia, la incorporación de las cosmovisiones y conocimientos indígenas en las políticas curriculares ha sido un proceso fundamental para reconocer y fortalecer la identidad cultural de los pueblos indígenas. Este esfuerzo se ha materializado a través de marcos normativos y propuestas educativas que buscan articular los conocimientos ancestrales con los contenidos académicos formales. Para implementar esta política educativa, se han creado instituciones como la Unidad de Políticas de Intraculturalidad, Interculturalidad y Plurilingüismo (UPI-IP) y el Instituto Plurinacional de Estudio de Lenguas y Culturas (IPELC). Estas entidades son las encargadas de llevar a cabo la integración de las lenguas y culturas indígenas en el sistema educativo boliviano.

Se procederá a identificar dos experiencias destacadas de Bolivia para la incorporación de las perspectivas indígenas en las iniciativas educativas de la Organización Mundial de la Salud (OIE): la Escuela Ayllu de Warisata y los Nidos Bilingües.

La Escuela Ayllu de Warisata, establecida en 1931 por Elizardo Pérez y Avelino Siñani,



constituye una iniciativa pedagógica orientada hacia la participación de la comunidad y la integración de los saberes ancestrales en el currículo educativo. La institución educativa promovía la educación bilingüe (Castellano - Aymara) y enfatizaba la interrelación entre la oralidad y la alfabetización, adaptando la pedagogía a los contextos culturales y lingüísticos de los estudiantes. Además, instauró talleres de producción comunitaria en disciplinas como la agricultura, la carpintería y el tejido, estableciendo de este modo una conexión entre la educación y los esfuerzos económicos locales. Este acontecimiento sentó las bases para posteriores reformas educativas en Bolivia, centradas en la inclusión y la valoración de las culturas indígenas.

Sin embargo, este ideal utópico se enfrentó a la dura realidad económica y política de la época, caracterizada por el dominio de los grandes terratenientes y las instituciones estatales legadas por el colonialismo. La inestabilidad institucional y la repre-

sión sistemática del proyecto indican que, a pesar de la visión transformadora, la revolución social pretendida no pudo realizarse de forma sostenible (Salazar, 1986). Los Nidos Bilingües de Bolivia son entornos comunitarios e intergeneracionales destinados a revitalizar y preservar las lenguas indígenas mediante su transmisión oral y natural a las generaciones siguientes. Este esfuerzo es parte integral del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo del país y pretende potenciar la identidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. La finalidad de los Nidos Bilingües es promover la transmisión intergeneracional de las lenguas indígenas, garantizando que los niños adquieran el dominio tanto en su idioma nativo como en el español. Para ello, se instauran contextos que promueven el intercambio de conocimientos, sabiduría, valores y perspectivas del mundo, implicando de manera activa a las familias y a los integrantes de la comunidad en actividades diarias y culturales. Este método promueve la inmersión lingüística natural, favoreciendo la adquisición y empleo diarios de la lengua indígena (Barrientos, 2017).

Los Nidos Bilingües han evidenciado su efectividad como enfoque para la revitalización lingüística, potenciando la identificación cultural y promoviendo el uso activo de las lenguas indígenas en contextos diarios (Barrientos, 2017b) No obstante, enfrentan desafíos tales como la exigencia de recursos adecuados, la capacitación de facilitadores y el compromiso constante de las comunidades. La viabilidad de estas estrategias depende en gran medida del respaldo gubernamental y de la cooperación entre diversos organismos y actores sociales.



Foto: Ministerio de Educación Bolivia



Experiencias en Ecuador



Foto: Ministerio de Educación Ecuador

Según el INEC hasta el año 2022, el dato demográfico de Ecuador es de 16.938.986 personas. De esta población, el 77.4% son mestizos, el 7.7% son montubios, el 7,7% son indígenas, el 4.9% son afroecuatorianos y el 2.2% son blancos.

En Ecuador, la inclusión de cosmovisiones y saberes indígenas en las políticas curriculares se ha consolidado a través de un marco normativo robusto y la implementación de modelos educativos que promueven la interculturalidad y el respeto por la diversidad cultural (Asamblea Nacional del Ecuador, 2011). Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la implementación efectiva de la inclusión de cosmovisiones y saberes indígenas en las políticas curriculares enfrenta desafíos significativos (Cueva & Rodríguez, 2023). Uno de los principales obstáculos es la tensión entre los conocimientos indígenas y occidentales dentro del sistema educativo, lo que refleja diferencias en la percepción del papel de la educación formal entre las bases y los líderes del movimiento indígena (Martínez Novo, 2016). Adicionalmente, la insuficiencia de recursos adecuados y la formación deficiente de los educadores en metodologías interculturales, restringen la implementación práctica de estos enfoques en el contexto educativo (UNICEF, 2019).

En Ecuador se impulsan dos iniciativas de relevancia para la integración de las cosmovisiones indígenas dentro de los programas educativos de la EIB: los Calendarios Vivenciales Educativos Comunitarios y las Mingas por la Educación (UNESCO, 2019). Los Calendarios Vivenciales Educativos Comunitarios son estrategias pedagógicas empleadas en Ecuador para incorporar información ancestral y tradiciones culturales de variadas nacionalidades y pueblos en el currículo escolar. Estos calendarios ilustran de manera visual la vida comunitaria en su contexto ambiental y social, englobando actividades productivas, experiencias socio-culturales, prácticas espirituales, indicadores naturales y iniciativas educativas (Jachero, 2022). El desarrollo de la estrategia exige la implicación activa de la comunidad educativa, compuesta por directivos, educadores, estudiantes, padres de familia y líderes comunitarios, con el objetivo de contextualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y preservar

las tradiciones culturales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024). La implementación de estos calendarios tiene como objetivo potenciar la identificación cultural del alumnado y promover una educación intercultural que valore y respete la diversidad cultural de la nación. Adicionalmente, estas herramientas actúan como instrumentos para contextualizar el currículo nacional, ajustándolo a las circunstancias locales y fomentando la implicación de la comunidad en el proceso educativo.

Sin embargo, existen puntos de vista críticos en relación con los Calendarios, particularmente en lo que respecta a las complejidades inherentes a su implementación. Existe la posibilidad de que los contenidos culturales sean tratados de manera superficial o fragmentada, lo que resulta en una falta de integración auténtica entre los variados campos del saber. Además, los docentes pueden carecer de la formación necesaria para combinar eficazmente los saberes ancestrales con los contenidos académicos requeridos, lo que puede resultar en una implementación inconsistente y poco efectiva (Ministerio de Educación del Ecuador, 2019) La Minga por la Educación (Paspuel, 2017)

es un proyecto que fomenta la cooperación voluntaria de la comunidad educativa, que abarca a profesores, personal administrativo, padres y alumnos, con el objetivo de mejorar las condiciones de los centros educativos. El concepto de “minga” proviene de las culturas andinas indígenas y hace referencia a un trabajo en equipo comunitario con el objetivo de obtener un beneficio colectivo. Las principales ventajas educativas de esta vivencia son: a) Las Mingas refuerzan los vínculos entre la institución educativa y la comunidad, fomentando un sentimiento de identidad y responsabilidad colectiva hacia el ámbito educativo (Juaspuezan et al., 2022); b) Al incluir a la comunidad en el cuidado y mejora de las instalaciones, se generan entornos más seguros y confortables que pueden tener un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

No obstante, también enfrenta críticas por la implementación de sistemas externos que, en lugar de consolidar los vínculos familiares y comunitarios, tienden a fomentar la desintegración familiar y en agrandar la brecha generacional. Estas influencias externas pueden amenazar la transmisión de saberes ancestrales y la conservación de la identidad cultural (Avemañay, 2011).



Foto: seibeeec



Foto: seibeeec

Experiencias en Perú



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)

De acuerdo con el INEI, la población peruana es de 31'237,385 habitantes (INEI Perú, 2017a). Asimismo, esta población se autoidentificó de la siguiente manera: El 60.2% son mestizos, el 22.3% son quechuas, el 2.4% son aymaras, el 5.9% son blancos, el 3.6% son afroperuanos y el 5.6% son de otros grupos étnicos. Asimismo, se reconocen 47 lenguas originarias, de las cuales 37 son amazónicas y 10 andinas. Estas lenguas forman parte de 19 familias lingüísticas: 2 andinas y 17 amazónicas (INEI, 2017b).

En el Perú, la inclusión de las cosmovisiones y saberes indígenas en las políticas curriculares ha sido un proceso gradual y significativo, orientado a reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística del país. Este enfoque busca no solo preservar las tradiciones ancestrales, sino también integrarlas en el sistema educativo para promover una formación más inclusiva y representativa de las distintas comunidades indígenas.

De Perú hemos querido destacar dos experiencias importantes para la incorporación de las cosmovisiones indígenas en las propuestas educativas de la EIB: Los Calendarios Comunales y los Tinkuy.

Los calendarios comunitarios funcionan como herramientas pedagógicas que engloban las actividades productivas, culturales y sociales de una comunidad durante el transcurso del año. Estos calendarios registran eventos tales como celebraciones locales, ciclos agrícolas, rituales tradicionales y otras prácticas comunitarias, reflejando la perspectiva y el estilo de vida de la población local (PRATEC, 2020). Su implementación generalmente involucra a educadores, estudiantes, padres de familia y miembros de la comunidad, promoviendo una educación contextualizada y pertinente (Bovadilla, 2020). Las ventajas pedagógicas primordiales de esta experiencia incluyen: a) Contextualizan el aprendizaje al incorporar el conocimiento local y las prácticas cultu-

rales en el currículo escolar, permitiendo a los alumnos vincular los contenidos académicos con su contexto y realidad diaria, promoviendo así un aprendizaje más significativo (Pérez, 2017); b) Fomentan la participación comunitaria, dado que su creación y aplicación promueven la colaboración entre la escuela y la comunidad, implicando a diversos actores en el proceso educativo y enriqueciendo el aprendizaje desde múltiples perspectivas; c) Fomentan competencias transversales, dado que al tratar de forma integrada aspectos culturales, sociales y productivos, los calendarios comunales promueven el desarrollo de competencias comunicativas (Ampuero et al., 2023), la responsabilidad social y el pensamiento crítico.

A pesar de todo, esta experiencia es criticada porque presenta dificultades en su elaboración e implementación, ya que requiere una metodología clara para integrar los conocimientos de sabios y sabias en el currículo escolar (Bovadilla, 2020).

Finalmente, el “Tinkuy” es un término quechua cuyo significado es “encuentro”. En el contexto peruano, alude a actividades que buscan congregarse a niños de diversas comunidades con el objetivo de intercambiar y celebrar sus conocimientos, tradiciones culturales y experiencias (Minedu, 2019). El Tinkuy propicia un entorno donde los estudiantes pueden interactuar con pares de diversas culturas, promoviendo el respeto y la comprensión mutua. Además, la transmisión de conocimientos tradicionales fortalece la identidad cultural y promueve la transmisión de dichos conocimientos en las generaciones futuras (Minedu, 2019).

Sin embargo, es objeto de críticas debido a su caracterización como una experiencia más multicultural que intercultural (Nieva et al., 2021). Además, se cuestiona que ciertos educadores podrían enfrentar dificultades para integrar las experiencias del Tinkuy en el currículo oficial, lo cual podría limitar el impacto de estos encuentros en la acción educativa. Prioricen programas de formación y acompañamiento para docentes en EIB, con el fin de garantizar una educación inclusiva y de calidad para las comunidades indígenas.



Foto: Ministerio de Educación (MINEDU)



Foto: (Andina)

Conclusiones: aprendizajes comunes y desafíos para una diversificación curricular con sentido intercultural

Los países analizados han desarrollado estrategias de diversificación curricular para garantizar la pertinencia cultural en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y cada uno ha implementado modelos educativos y normativas que buscan integrar conocimientos ancestrales en el currículo educativo, con el objetivo de afirmar la identidad y garantizar los derechos a una educación contextualizada.

En el caso de Bolivia se ha implementado en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP), sustentado en la Ley de Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” del 2010. La propuesta curricular se estructura en niveles de diversificación: Como el Currículo Base, que define lineamientos generales; el Currículo Regionalizado, adaptado a las realidades de cada pueblo indígena; el Currículo Diversificado, diseñado por cada unidad educativa; los Proyectos Sociocomunitarios Productivos (PSP), que vinculan el aprendizaje con la producción y el trabajo. En el caso de Ecuador se ha Implementado bajo el Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB). El proceso de diversificación curricular contempla: El Currículo Base, que establece estándares generales; Currículos Nacionales Interculturales Bilingües (CNIB), que contextualizan la enseñanza según cada nacionalidad indígena.

En el caso de Perú, la diversificación curricular se fundamenta en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe. Las estrategias curriculares utilizadas son los Diseños Curriculares Regionales (DCR), adaptados a cada contexto regional; los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), que contextualizan la enseñanza en cada escuela.

Lo común y positivo de todos estos procesos es que cada país ha adaptado el currículo nacional a contextos regionales y locales mediante la implementación de currículos diversificados y regionalizados. Asimismo, en estas propuestas se ha procurado integrar saberes tradicionales a través de metodologías participativas con la comunidad. Finalmente, se identifica que cada país ha implementado un modelo educativo por medio del cual ha priorizado la enseñanza en la lengua originaria y la transmisión de conocimientos propios de cada cultura indígena.

Sin embargo, quedan por fortalecer aspectos como la desarticulación entre las políticas curriculares existentes sobre diversificación curricular y la aplicación práctica de las mismas en las escuelas. Ello se fortalecerá desde una formación inicial docente centrada en el desarrollo de estrategias de enseñanza que integren los conocimientos y cosmovisiones indígenas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ampuero Sihuincha, L. M., & Quispe Calla, N. D. (2023). Icono-verbalización del calendario comunal agrofestivo para el logro de competencias del área de comunicación en niños de la Institución Educativa Cuna Jardín N°25 Nancy Emilia Ponce de León García, Antabamba – 2022 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac]. Repositorio UNAMBA.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Asamblea Nacional del Ecuador. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI).
- Alcalá, M. (2019). Algunos cuestionamientos al modelo educativo sociocomunitario productivo) En Cs. De la Educación.
- Avemañay Mullo, Á. R. (2011). La minga comunitaria del pueblo indígena y su aporte a la educación intercultural bilingüe: Estudio de caso del Centro Educativo Comunitario Estanislao Zambrano de la comunidad Columbe Grande, Cantón Colta, provincia de Chimborazo [Tesis de licenciatura, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional UPS.
- Barrientos, A., (2017a). Hablemos nuestro idioma con nuestros niños y niñas. La experiencia de los Nidos Bilingües en Bolivia.
- Barrientos, A., (2017b). Revitalización lingüística. Guía metodológica para la implementación de Nidos Bilingües.
- Bovadilla, S. (2020). El uso del calendario comunal en una escuela del Centro Poblado Esquena, distrito Coasa, Carabaya-Puno, 2018-2019 [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
- Breton, V., Olmo, C., (1999). Educación Bilingüe e Interculturalidad en el Ecuador: Algunas Reflexiones Críticas
- CAAAPGD. (2024). Ucayali: logros y desafíos en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).
- Cueva, A., & Rodríguez, M. (2023). Etnoeducación y saberes ancestrales: preservación cultural a través del sistema educativo intercultural bilingüe en Ecuador. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 123-140.
- Fernández Droguett, F. (2005). El currículum en la educación intercultural bilingüe: Algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural en la educación. Cuadernos Interculturales, 3(4), 7-25.
- Guzmán y Pinto (2019). Experiencias de revitalización cultural y lingüística. FUNPROEIB Andes. La Paz. Bolivia.

- INEI Perú (2017a). Perú. Crecimiento y distribución de la población, 2017. Censos nacionales 2017.
- INEI Perú (2017b). La autoidentificación étnica: Población indígena y afroperuana. Censos nacionales 2017.
- Jachero, L., (2022). Calendario Vivencial Educativo Comunitario: instrumento pedagógico para fortalecer el aprendizaje situado y las interacciones socioculturales. Experiencias entre la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe Sisid y Complejo Arqueológico De Ingapirca.
- Juaspezan, J., Valenzuela, F., & González, E. (2022). La Minga como estrategia educativa para el cuidado de una fuente hídrica del Resguardo Indígena de Panan, Cumbal-Nariño. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 5447-5462.
- Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Perez, Ley N° 70 del 20 de diciembre del 2010. (s. f.).
- Machaca, G., (2007). La participación social en la educación en Bolivia en el contexto de la implementación de la EIB.
- Martínez Novo, C. (2016). Conocimiento occidental y saberes indígenas en la educación intercultural en el Ecuador. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (56), 35-51.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2016). Modelo Educativo Socio comunitario Productivo. La Paz: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Bolivia. (2012). Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Ministerio de Educación de Bolivia. Unidad de Formación Nro. 10 “Gestión Curricular del Proceso Educativo”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación de Bolivia (2014). Unidad de Formación No. 4. “Medios de Enseñanza en el Aprendizaje Comunitario Planificación Curricular”. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB).
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Currículos Nacionales Interculturales Bilingües.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017). Instructivo para Planificaciones Curriculares para el Sistema Nacional de Educación.
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2012). Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI). Quito: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación de Ecuador (2024). Manual para la elaboración y uso pedagógico del calendario vivencial etnoeducativo comunitario. Quito, Ecuador.
- Ministerio de Educación del Ecuador (2019). Orientaciones pedagógicas para fortalecer la implementación del MOSEIB.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2016). Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Lima: MINEDU.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016c). Currículo Nacional de Educación Básica.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). Lineamientos para la Diversificación Curricular en la Educación Básica. Resolución Viceministerial N.º 222-2021-MINEDU
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). Orientaciones para la diversificación curricular en el aula.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Tinkuy 2019: Voces de mi pueblo para el Perú que queremos.
- Nieva, M., Moscoso, M., Nieva, A. (2021). Encuentro Tinkuy: el caso peruano, ¿política multicultural o intercultural?
- Pérez, M. (2017). Uso del calendario comunal para la diversificación curricular en las Instituciones Educativas Iniciales del Distrito de Huancavelica [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH.
- Pinos, J., (2022). Dificultades y tensiones en la educación intercultural bilingüe en Ecuador
- Paspuel, M. (2017). La minga como forma de identidad cultural del pueblo Cayambi [Tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio Digital UCE.
- Pillalaza, C., (2023). Análisis preliminar del censo 2022 con enfoque en pueblos y nacionalidades. Secretaría de Gestión y Desarrollo de Pueblos y Nacionalidades.
- PRATEC (2020). ¿Cómo elaborar el calendario comunal? Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Lima, Perú.



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA

obepe.org