

Notas sobre desigualdad y progreso frente a la educación propia y el buen vivir

Notas sobre desigualdade e progresso contra educação própria e bom viver

Jazmín Nallely Arguelles Santiago¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i45.742>

Resumen: Los procesos educativos etno-políticos surgidos desde el entorno familiar y comunitario han estado al margen de la formación escolar de los niños y niñas indígena-originarios. La identidad cultural, los saberes, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje propios han sido minorizados o excluidos de la educación “oficial”. Tales circunstancias se han dado debido a que la Instrucción Pública se ha constituido como “la ficción social instituida de la desigualdad como retraso” (RANCIÈRE, 2003, p. 72), a través de sus explicaciones y de esos exámenes que las controlan. Resolver la dicotomía entre escuela-pueblo o civilización-atraso, nos llevaría necesariamente a revisar, qué se entiende por educación o educaciones frente al etnocentrismo occidental impuesto². Pues al hablar de educación en plural distinguiríamos que todas las culturas establecen instituciones y mecanismos para reproducirse socialmente y desarrollan para ello sus propios objetivos pedagógicos, metodologías, escenarios de aprendizaje y agentes educativos, cuya práctica permite construir, transmitir e inclusive, evaluar determinados conocimientos.

Palabras clave: pueblos indígenas; educación propia; buen vivir.

Resumo: Os processos educativos etno-políticos surgidos no contexto familiar e comunitário sempre estiveram à margem da formação escolar das crianças indígenas-originárias. A identidade cultural e os saberes, bem como os processos de ensino e aprendizagem próprios, já foram minorizados

¹ Cátedra CONACYT, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Pacífico Sur (CIESAS PS), Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

² Quijano (1992) señala que en primer término [es necesaria] la descolonización epistemológica, para dar paso luego a una nueva comunicación inter-cultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, a alguna universalidad. Pues nada menos racional, finalmente, que la pretensión de que la específica cosmovisión de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal, aunque tal etnia se llama Europa occidental. Porque eso, en verdad, es pretender para un provincianismo el título de universalidad.

ou excluídos da educação oficial, uma vez que a Instrução Pública tem se constituído como “a ficção social instituída da desigualdade como atraso” (RANCIÈRE, 2003, p. 72), através de suas explicações e dos exames que as controlam. Resolver a dicotomia entre escola e povo ou civilização e barbárie nos levaria necessariamente a rever o que entendemos por educação ou educações perante o etnocentrismo ocidental imposto, já que, ao falarmos de educação no plural, destacaríamos que todas as culturas estabelecem instituições e mecanismos para se reproduzirem socialmente, e desenvolvem seus próprios objetivos pedagógicos, metodologias, cenários de aprendizagem e agentes educativos, cuja prática permite construir, transmitir e até mesmo avaliar determinados conhecimentos.

Palavras-chave: povos indígenas; educação própria; bom viver.

1 EDUCACIÓN Y DESIGUALDAD EN EL ETNOCENTRISMO OCCIDENTAL

En el presente trabajo abordaremos la educación “no oficial” frente al etnocentrismo occidental, considerando que “[...] la igualdad no era un fin a alcanzar sino un punto de partida, una suposición que hay que mantener en toda circunstancia” (RANCIÈRE, 2003, p. 75). Por cuanto es posible reconocer que no hay un único Horizonte Ontológico Semiótico (DE ALBA, 2009), ni “[...] una única forma de conducta racional ni de obtener conocimientos válidos, sino que de hecho hay una diversidad de formas racionales de actuar y de conocer” (OLIVÉ, 2013, p. 39). Lo cual requiere de una concepción pluralista de la educación, el conocimiento y la racionalidad. Considerar lo contrario, nos mantendría en la desigualdad que prevalece en el mundo social: “[...] no es simplemente el mundo de la no–razón, es el de la sinrazón, es decir, el de una actividad de la voluntad pervertida, poseída por la pasión de la desigualdad. Los individuos, al conectarse los unos a los otros en la comparación, reproducen continuamente esta sinrazón, este atontamiento que las instituciones codifican y que los explicadores solidifican en los cerebros” (RANCIÈRE, 2003, p. 46).

Hoy en día, la desigualdad que opera en los sistemas educativos oficiales del mundo occidental neoliberal, específicamente entre los países de la Organización de Cooperación e de Desenvolvimento Económico (OCDE), toma como referente el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), que tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y

habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber – de corte occidental. El informe PISA evidencia aquellos países que han alcanzado un “buen rendimiento” y, a su vez, establece metas ambiciosas para los que no han alcanzado esos niveles. De modo que, al existir desigualdad en los resultados de los indicadores caemos en la cuenta de que “Lo que atonta al pueblo no es la falta de la instrucción sino la creencia en la inferioridad de su inteligencia” (RANCIÈRE, 2003, p. 25)

Modelo educativo occidental=Modelo superior=Modelo universal
Modelo educativo indígena=Modelo inferior=Modelo local

Al parecer, “lo occidental” supone el progreso, lo civilizado y desarrollado, mientras que “lo indígena” constituye la carencia, el rezago y el problema, pues al pretender alcanzar los estándares internacionales más nos alejamos de la educación propia y sus criterios de validez situados. Pareciera que los intereses económicos, sociales y políticos de la OCDE³ presuponen el devenir de las personas y condicionan la formación educativa recibida en los centros escolares durante diferentes etapas de vida. Desde mi punto de vista, dirimir la desigualdad ha de pasar necesariamente por un proceso de “justicia curricular” (TORRES, 2011), a fin de “descolonizar el saber” (DE SOUSA, 2011) y “estar parejo” (comunidades zapatistas) en “un mundo donde quepan muchos mundos” (COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA... [CDSL], 1996, p. 1).

Situación compleja, pues cada vez que se implementa a un nuevo plan de estudios o una nueva reforma educativa en nuestro país, se evidencia un déficit de formación y de participación de los maestros y de la sociedad en la orientación y evaluación de las actividades educativas. Incluso, tales relaciones de desigualdad evidencian también la verticalidad de la educación “intercultural”.

De cierto modo, la retórica de la educación “intercultural” está disfrazando en el ámbito nacional la realidad de la castellanización y la asimilación cultural, lo que encubre relaciones desiguales de poder dentro del ámbito educativo. A contracorriente de la política educativa del Estado, las experiencias de los indígenas zapatistas indican que no tiene sentido definir una enseñanza pertinente desde un punto de vista cultural desde afuera de las

³ El 18 de mayo de 1994, México se convirtió en el miembro número 25 de la OCDE. En línea: www.oecd.org/centrodemexico/. Fecha de consulta: 27 abr. 2020

comunidades étnicas y sus instancias de representación interna. (BARONNET; MORA; STAHLER-SHOLK, 2012, p. 44).

La toma de decisiones para articular el currículum nacional y el currículum comunitario propio (CCP), incluiría la participación de los actores de la escuela y la comunidad en su conjunto: no de manera aislada sino colectiva y en relación horizontal. Para ello, primero deberíamos reconocer otras formas de educar y educarse, sin oponer la idea de superioridad e inferioridad en el género humano⁴.

Reconocer otros tipos de educación implicaría reconocer otras pedagogías, las cuales se han mantenido insumisas y en resistencia. Estos sistemas educativos propios consideran la formación de la persona en términos distintos al mundo occidental: son diversos y no estandarizados, enfatizan la identidad cultural y establecen correspondencia a un contexto situado. Por ejemplo, “Entre los tzotziles de Zinacantán, Chiapas, la expresión *ta xtal xa xch’ulel* ‘ya viene el alma’ se refiere al proceso por el que atraviesa un infante para convertirse en persona, proceso que implica la capacidad gradual de atender, entender, comunicar, participar y actuar de manera zinacanteca” (DE LEÓN, 2005, p. 25).

Como vemos, el proceso implementado por cada comunidad indígena ha de adaptarse a las necesidades locales y al contexto sociocultural específico, tomando como punto de partida, los procesos de enseñanza y aprendizaje propios desde las conceptualizaciones que surgen en cada lengua originaria: “Wejen Kajen es una forma de construcción de la persona humana, de conocimientos, de aprendizajes y enseñanza muy distintas al mundo occidental de la escuela oficial. Para los *ayuujk jay’y* de Tlahuitoltepec se educa y se aprende a través de la experiencia vivida, es decir, por medio de hacer las cosas con el ejemplo y la práctica vivenciada” (REYES, 2009, p. 137).

La construcción de una propuesta curricular que dé cuenta de la diversidad y lo que implica vivir en una sociedad indígena-originaria permitiría distinguir que no es la desigualdad (contraída por los indicadores internacionales) sino el derecho a la diferencia (sustentada en el carácter pluricultural y plurilingüe de nuestras

⁴ Tal sociedad rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y los que no poseen la propiedad de la inteligencia. Dicha sociedad sólo conocería espíritus activos: hombres que hacen, que hablan de lo que hacen y que transforman así todas sus obras en modos de significar la humanidad que existe tanto en ellos como en todos (RANCIÈRE, 2003, p. 41).

comunidades) el principio para una mejor calidad educativa y por consiguiente, una mejor calidad de vida⁵. Si coincidimos en afirmar que el punto de partida es la igualdad de inteligencias, asumiendo que todos y todas somos diferentes, entonces la educación ha de resolver los problemas concretos de la sociedad de la que se forma parte.

Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales. Quien tiene aprecio por la igualdad no debería vacilar: los individuos son seres reales y la sociedad una ficción. Es para los seres reales que la igualdad tiene valor, no para una ficción. Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse. (RANCIÈRE, 2003, p. 72).

Me parece que hoy en día continúa la búsqueda de una pedagogía diferente, la cual podríamos resumir como una pedagogía desde, en y para la diversidad⁶, por cuanto nos hace falta una pedagogía que dé cuenta de la realidad actual. Desde mi punto de vista, resulta crucial reconocer los sistemas educativos propios, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los marcos culturales de referencia inmediata, pues es la implementación de la educación propia la que “crea, recrea, transmite y reafirma la identidad cultural, la organización social y política, y los planes de vida para lograr un buen vivir comunitario en armonía con la madre tierra” (CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA [CRIC], 2010, p. 6). Ciertamente, la educación de cada pueblo o cultura tendría que revitalizarse de manera intergeneracional de cara a un futuro sostenible y aunado a un proceso de consentimiento, previo, libre e informado respecto de lo que las instituciones escolares ofrecen a los educandos.

⁵ Los niños takana incluso deben aprender los distintos lenguajes que existen en la naturaleza y saber interpretar estos mensajes, pues esto es importante para tener éxito y eficiencia en actividades productivas, como la caza y la agricultura. Esos lenguajes son: Ejije s’a yana (el habla del monte), Animalu kuana s’a yana (el lenguaje de los animales), aki kuana s’a yana (el lenguaje de las plantas), yawi s’a yana (el lenguaje del agua), beni s’a yana (el lenguaje del viento, badhi s’a yana (el lenguaje de la luna) (CONSEJO INDÍGENA DEL PUEBLO TAKANA [CIPTA], 2010, p. 44).

⁶ El mundo es un conglomerado de culturas y de lenguas y si queremos responder a esa situación del mundo, la educación del siglo XXI tiene que ser aquella que se imponga a sí misma la recuperación de esa diversidad, dar cuenta de ella y preparar a los educandos para que estén mejor habilitados, para manejar y procesar esa diversidad. (LÓPEZ--HURTADO, 2004, p. 219).

2 BUEN VIVIR VS PROGRESO

2.1 ¿Por qué cada vez que se piensa en el “derecho al desarrollo”, se tiene la idea de progreso lineal?

En la presente investigación partimos de considerar el principio del “buen vivir” o “vivir bien”, por cuanto refiere a la vida comunitaria y la cotidianidad de nuestros pueblos originarios en términos filosóficos, pedagógicos, éticos, históricos, económicos, sociales y políticos. Se toma al “buen vivir” como eje rector porque a través de él se trasladan sentimientos, afectos, valores y saberes que guían las formas de pensar y actuar de la comunidad.

2.2 Trayectoria histórica

Desde los años 70 se han realizado investigaciones (NIEL, 2011) sobre la evaluación del bienestar personal, la calidad de vida o “social welfare” y la definición de sus indicadores basados sobre variables materiales e individuales, como el indicador de bienestar económico (IBEE) o el indicador de desarrollo humano (IDH). Sin embargo, dichas investigaciones han surgido como iniciativa del mundo occidental, de sus instituciones y de sus economistas. Toda vez que el mundo social de la no razón tradujo igualdad por progreso y emancipación por instrucción del pueblo.

Tradujo igualdad por PROGRESO y emancipación de los padres de familia pobres por INSTRUCCIÓN DEL PUEBLO. Y para ocuparse de estos seres de razón, de estas ontologías, necesitaba otros seres de razón, las corporaciones. Un hombre puede dirigir un rebaño de ovejas. Pero para el rebaño PUEBLO se necesita a un rebaño llamado SOCIEDAD CIENTÍFICA, UNIVERSIDAD, COMISIÓN, REVISTA, etc., en resumen, el atontamiento, la vieja regla de la ficción social. La emancipación intelectual pretendía desviarla de su propia vía. Entonces ella la volvía a encontrar en su propio camino, erigida en tribunal encargado de escoger entre sus principios y sus prácticas lo que convenía o no convenía a las familias, y de juzgarlo en nombre del progreso, incluso en nombre de la emancipación del pueblo. (RANCIÈRE, 2003, p. 64).

En el caso que nos ocupa, interesa comprender la concepción del buen vivir desde la perspectiva indígena, pues dicho principio resulta relevante por cuanto permite comprender la historicidad y la construcción de nuestras sociedades indígenas contemporáneas, así como la consolidación de Estados plurinacionales en

la región de América Latina. Por ejemplo, el caso de Bolivia, cuyo planteamiento del “sumak kawsay” (quechua), “suma qamaña” (aymara), es decir, “vivir bien”, denota la base de su constitución como país.

Artículo 8. I. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble).

II. El Estado se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para vivir bien (CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA [CPE], 2009).

Ciertamente, el “buen vivir” o “vivir bien” expresa una respuesta a las demandas reivindicativas en su interior y a la vez, encara la crisis global del mundo actual desde una postura propia. Situación también abordada en Ecuador, donde el “sumak kawsay” alude al sistema de organización actual sustentado en la diversidad de naciones y pueblos para el desarrollo de la vida en plenitud.

El Sumak, es la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a), superior. El Kawsay, es la vida, es ser estando. Pero es dinámico, cambiante, no es una cuestión pasiva.

Por lo tanto, Sumak Kawsay sería la vida en plenitud. La vida en excelencia material y espiritual. La magnificencia y lo sublime se expresa en la armonía, en el equilibrio interno y externo de una comunidad. Aquí la perspectiva estratégica de la comunidad en armonía es alcanzar lo superior. (MACAS, 2010, p. 24).

El concepto del buen vivir ha cobrado relevancia en Ecuador debido al empoderamiento del movimiento indígena de los años ochenta en contra del modelo económico planteado y la celebración de los 500 años de conquista y resistencia indígena en 1992 (NIEL, 2011). Asimismo, a raíz del modelo de vida en el proyecto político de la CONAIE de 1997 y la creación de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi en 2004 con el proyecto Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir:

[...] queremos una educación que devuelva al ser humano su capacidad de aprender a aprender desde sí mismo y en la convivencia con los otros, de tal

manera que recobre su poder para dar sentido a su vida, a la vida comunitaria y a la vida planetaria. (Ent. Gerardo Simbaña, CCI Kitu Kara 27/05/2012).

La concreción de este buen vivir se denota también en la Constitución de la República del Ecuador de 2008, toda vez que han sido plasmados los Derechos del Buen Vivir: agua y alimentación, ambiente sano, comunicación e información, cultura y ciencia, educación, hábitat y vivienda, salud y trabajo y seguridad social. Aunado al Régimen del Buen Vivir sustentado en los capítulos de inclusión y equidad, así como biodiversidad y recursos naturales.

Según ACOSTA (2015) buscar la armonía desde el buen vivir no implica desconocer los conflictos sociales y las diferencias sociales y económicas, ni tampoco negar que estamos en un orden, el capitalista, que es ante todo depredador. Antes, al contrario, el Sumak Kawsay sería un camino para salir de este sistema. Hoy en día, los Estados plurinacionales de Ecuador y Bolivia pretenden restablecer otra concepción y modelo de vida, proponer un modelo propio basado en los saberes ancestrales adaptándolos a sus políticas y estrategias actuales.

En México, el “buen vivir” evidencia la matriz mesoamericana de los pueblos indígena-originarios, cuyos fines se basan en el hacer con buen corazón tanto las relaciones y prácticas de la vida comunitaria como la formación y desarrollo del ser humano, por cuanto todo está vivo, todos somos familia.

Buen corazón porque son buenas gentes, el que es bueno, es bueno. Te va a platicar bien, sus palabras, bonitas palabras, los que son buenas gentes son amables. El que tiene buen corazón porque siente que lo ama, lo quiere otra persona, le habla bien, platica bien y el que es malo lo maldice nomás, habla cosas y ya se va. Otros no respetan. Luego se ve, los que tienen buen corazón no son malos desde chiquitos, son amables, no son peleonistas. Tienen hambre lloran, tienen hambre, ya comió ya está contento, es bueno. Los que les va a hablar bien, platicar bien, dar de comer, dormir bien. Respetan, son amables, pero el que es malo hace cuanta cosa y ya se fue. El que tiene buen corazón, él lo compone, lo agarra una cosa si no está bien lo compone, y ya se va, lo deja bien. (Ent. Julia Hernández 02/01/2015).

En este sentido, las comunidades indígenas asumen el “buen vivir” o “vivir bien” como el equilibrio entre los seres que habitan el territorio – atravesados por el plano celeste y el inframundo- a fin de conseguir armonía en su devenir. Esta construcción de la manera de “vivir bien” inicia desde los primeros años y se perpetúa durante las diferentes etapas de vida del ser humano. De esta manera,

“[...] la construcción de una vida digna y autónoma, o como ya es costumbre decir en tsotsil, construir el *lekil kuxlejal*”⁷, tiene cabida entre los pueblos originarios toda vez que se persigue el bienestar en la formación de las personas y en su desenvolvimiento en el mundo. En la Huasteca Veracruzana el principio de la “buena vida” se expresa a través del “*kuali xiistokan*”, el cual rige la vida de las personas para “que tengan buena suerte, buena salud, su trabajo que no les falte” (Ent. Sra. Hernández 03/07/2013).

De este modo, desde la construcción de un “nosotros” huasteco, el “*kuali tiistokej*”, es decir, el “bienestar de nosotros” alude al transcurso de la vida en espacio y tiempo mediante el imperativo “*xipaktokan*” (vivir con alegría) o “*ximokuitlauikan kuali iyolo*” (cuidar el buen corazón).

Kuali xiistokan nochi xiuitl, amo ximoilanakan. Kuali tiistokej pan mochan. Xipaktokan nochi xiuitl pan amochan. Xipaktokan, ximokuitlauikan kualika kuali iyolo ka momachtia [Vivir bien todo el año, que no haya enojo. Estemos bien en la casa. Vivir con alegría todo el año en el hogar. Vivir con alegría, cuidar que se lleve y se enseñe el buen corazón]. (Ent. Sra. Hernández 28/08/2013).

El buen vivir se opone al modelo occidental neoliberal en el cual la acumulación, la competencia, el individualismo, la importancia del costo-beneficio y la maximización de las ganancias, la destrucción de la Madre Tierra y el estereotipo del vivir en las zonas rurales como percepción de pobreza son los fundamentos (NIEL, 2011). En este sentido, el concepto de buen vivir no es sólo una filosofía herencia de los ancestros, también se ha traducido en un discurso y una alternativa al modelo eurocéntrico, capitalista y neoliberal.

El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”. El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el ego conquiro (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano. La conquista de México fue el primer ámbito del ego moderno. Europa (España) tenía evidente superioridad sobre las culturas aztecas, mayas, incas, etc, en especial por sus armas de hierro-presentes en todo el horizonte euro-afro-asiático. [...] Su superioridad será, en buena parte,

⁷ En línea http://radiozapatista.org/?page_id=2191. Fecha de consulta 27 agosto 2020.

fruto de la acumulación de riqueza [...], que acopiará desde la conquista de Latinoamérica. (DUSSEL, 2000, p. 48).

3 EL BUEN VIVIR NO ES VIVIR MEJOR

No es lo mismo vivir bien que “vivir mejor”. El vivir bien o “buen vivir” alude al mantenimiento del universo y el mundo, así como al equilibrio entre la vida y la muerte desde las concepciones de la comunidad. En cambio, el “vivir mejor” está referido a la idea de progreso⁸, la cual va en detrimento de la diversidad biológica, lingüística y cultural. En el caso de Bolivia, los aymaras hablan de “[...] vivir bien, ellos no dicen vivir mejor, sino que todos vivamos bien, porque la palabra mejor resuena a que otro vive peor y el buen vivir tiene que ser algo compartido, de todos a una” (ALBÓ, 2009). En este sentido, el vivir mejor se opone a las nociones de comunidad y las relaciones horizontales de organización política y social.

Vivir mejor es egoísta, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro, porque para vivir mejor, frente al prójimo, se hace necesario explotar, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos. [...] En nuestras comunidades no queremos vivir mejor, ya que vivir mejor acepta que unos puedan estar mejor a cambio de que los otros, las mayorías vivan mal. [...] Queremos que todos podamos vivir bien, queremos lograr relaciones armónicas entre todos los pueblos. (HUANACUNI, 2010, p. 37).

Precisamente la definición de vivir mejor proviene del mundo occidental y es propiciada por la OCDE⁹ basándose en indicadores de bienestar económico referidos a vivienda (housing), ingresos (income), empleo (jobs), comunidad (community), educación (education), medio ambiente (environment), compromiso cívico (civic engagement), salud (health), satisfacción (life satisfaction), seguridad (safety) y balance vida-trabajo (work-life balance). Este Índice para una Vida Mejor

⁸ El Progreso, es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad. El corazón de la ficción pedagógica es la representación de la desigualdad como retraso: la inferioridad se deja aprehender aquí en su inocencia; ni mentira ni violencia, la inferioridad no es más que un retraso que se constata para ponerse enseguida a colmarlo. Sin duda nunca se llegará hasta ahí: la misma naturaleza vela por ello, siempre habrá retraso, siempre desigualdad. Pero se puede así ejercer continuamente el privilegio de reducirla y hay en eso un doble beneficio (RANCIÈRE, 2003, p. 66).

⁹ En línea <http://www.oecdbetterlifeindex.org/>. Fecha de consulta: 2 abr. 2020.

permite comparar el bienestar en distintos países basándose en los 11 temas citados, los cuales la OCDE ha identificado como esenciales para las condiciones de vida materiales y la calidad de vida (una vida que no considera la plenitud, reciprocidad, buen corazón o el equilibrio entre los planos del universo, sino un vivir mejor a costa de los otros (países en vías de desarrollo).

El buen vivir se opone al vivir mejor de la OCDE porque “Si se fuera lógico y consecuente, con los ‘ingresos’ que perciben los ‘pobres’ indígenas bolivianos, ya deberían haber desaparecido de la faz de la tierra hace tiempo” (MEDINA, 2011, p. 34). El ingreso percibido bajo el sistema neoliberal no proporciona una mejor calidad de vida, antes al contrario, alienta la pobreza, pues la regla es conseguir recursos económicos y luego acceder al suministro de alimentos. Cuando la lógica en la comunidad nos dice que desde antaño: “No comprábamos nada porque en la milpa todo se daba. Donde tienen milpa no compran” (Ent. Martina Santiago, 20/10/2013).

Trabajar, por tanto, significa “criar la vida del mundo” (GRILLO; RENGIFO, 1988). A partir de esta premisa, se denota la conceptualización de la vida en su sentido pleno, como vida biológica, humana y espiritual. Por tanto, el buen vivir “[...] no es un sinónimo de una dulce vita del despilfarro o haraganería subsidiada por el Estado” (GUDYNAS, 2009, p. 233), mas bien la emergencia de este concepto es resultado de la inconformidad frente a los estilos de desarrollo convencionales.

En el caso de Ecuador, el Buen Vivir ofrece alternativas para construir una sociedad más justa, cuyo centro de la acción pública es el ser humano y la vida. Asimismo, supera los límites de las visiones convencionales de desarrollo que lo conciben como un proceso lineal, de etapas históricas sucesivas, que reducen el concepto a una noción exclusiva de crecimiento económico.

El Buen Vivir o Sumak Kawsay es una idea movilizadora que ofrece alternativas a los problemas contemporáneos de la humanidad. El Buen Vivir construye sociedades solidarias, corresponsables y recíprocas que viven en armonía con la naturaleza, a partir de un cambio en las relaciones de poder.

[...] Se fundamenta en la equidad con respeto a la diversidad, cuya realización plena no puede exceder los límites de los ecosistemas que la han originado. No se trata de volver a un pasado idealizado, sino de encarar los problemas de las sociedades contemporáneas con responsabilidad histórica. El Buen Vivir no postula el no desarrollo, sino que aporta a una visión distinta de

la economía, la política, las relaciones sociales y la preservación de la vida en el planeta. El Buen Vivir promueve la búsqueda comunitaria y sustentable de la felicidad colectiva, y una mejora de la calidad de vida a partir de los valores. (SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES], 2013, p. 23).

A partir del buen vivir podemos admitir que la conceptualización de la vida y la formación del ser humano será diferente, en tanto existan diversas culturas y formas diversas de percibir el mundo-mundos. Siguiendo con esta exposición, cabe preguntarse, ¿cómo se constituyen las niñas y niños en contextos de diversidad, particularmente entre los pueblos indígena-originarios?, ¿cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje que construyen su formación personal y comunitaria?

Por otro lado, vale cuestionarnos sobre los principios y acciones que se llevan a cabo en las aulas, ¿educación, incorporación, segregación o exclusión?, ¿conviene estandarizar a los seres humanos para la satisfacción de las NEBAS¹⁰?, ¿es necesario que los resultados de las pruebas estandarizadas provean insumos para la constitución de los seres humanos desde un referente único nacional e internacional?

4 A MANERA DE CIERRE

Desde mi punto de vista, la presente investigación resulta relevante para poner de manifiesto el derecho a la diferencia y el reconocimiento de la cultura inmediata. Situación que posibilitaría la articulación entre el sistema “oficial” y el sistema educativo propio para construir una práctica pedagógica intercultural auténtica con equidad epistémica. En el presente trabajo hemos constatado que el mundo de los niños no se construye de manera aislada sino en interacción. Los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desencadenan en la familia y la comunidad conllevan a la implementación de actividades que los mismos niños determinan y que los constituyen como sujetos críticos, creativos y autónomos.

¹⁰ La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBAS), aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990), han demostrado ser una guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica. En línea: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Fecha de consulta: 4 enero 2015.

No sólo en el entorno inmediato sino a través de las redes sociales, puesto que somos cultura viva en la sociedad actual. Los hallazgos que hemos encontrado permiten seguir construyendo, mantener y afianzar la diversidad. Experimentar una propuesta educativa intercultural y bilingüe necesariamente ha de considerar el buen vivir con relación al calendario agro-festivo local, así como las concepciones y prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada etapa de vida.

Consideramos que resulta fundamental fortalecer la educación propia, endógena o intracultural para avanzar hacia una educación intercultural bilingüe crítica. La sistematización de los procesos de enseñanza y aprendizaje propios constituyen un aporte para la formulación de políticas educativas que permitan articular tanto el sistema educativo propio como el “oficial”. En nuestro contexto, las bases para una educación intercultural bilingüe se expresan en la medida que este proceso de construcción sociopolítica y educativa propicia el encuentro entre diferentes instituciones, así como distintas generaciones para interactuar entre sí y apropiarse de los saberes y prácticas del pueblo originario con énfasis en la relación sociedad, naturaleza y espiritualidad.

Comprendemos que la EIB crítica¹¹, recíproca y equitativa es un medio para transformar las relaciones socioculturales en el contexto educativo actual. Por ende, la participación de todos los actores involucrados resulta crucial, incluyendo al profesorado. Esta apertura conlleva a modificar la identificación de los docentes como “[...] sujetos históricamente subalternos y sometidos ideológicamente, entre otros dispositivos, a partir de la escuela monolingüe, monocultural y unificadora” (BERTELY, 2011, p. 14) en agentes educativos capaces de transformarse a sí mismos y los demás en respuesta a las exigencias y características del entorno, el currículo comunitario y el pueblo originario. Ciertamente, esta articulación de la escuela y la comunidad como argumento educativo con tintes sociopolíticos responde a la necesidad de una sociedad incluyente con miras al afianzamiento de la identidad cultural e incita a una transformación de las relaciones de poder en el Estado actual.

¹¹ Diferenciada, no funcional al sistema oficial, sino creada y recreada desde las iniciativas de las bases, desde dentro y desde abajo para el buen vivir de la comunidad.

AGRADECIMIENTO

Agradezco la traducción al inglés por Amanda Earl, PhD Candidate, Teachers College, Columbia University y en portugués, al Licenciado Eduar Andrés Bolaños. Profesor de Portugués, Centro de Lenguas y Culturas-Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

REFERENCIAS

ACOSTA, Alberto. El buen vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. *Política y Sociedad*, [s.l.], v. 52, n. 2, p. 299-330, 2005.

ALBÓ, Xavier. Suma Qamaña = el buen convivir. *Revista Obets Buen vivir, Desarrollo y Maldesarrollo*, Alicante, España, n. 4, p. 25-40, dic. 2009.

BARONNET, B.; MORA, M.; STAHLER-SHOLK, R. Introducción. *Luchas “muy otras”*. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: Universidad Autónoma Metropolitana / Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Universidad Autónoma de Chiapas, 2012.

BERTELY, María. *Interaprendizajes entre indígenas* – de cómo las y los educadores pescan conocimientos y significados comunitarios en contextos interculturales. México, D.F.: REDIIN/UPN/CIESAS, 2011.

COMITÉ CLANDESTINO REVOLUCIONARIO INDÍGENA – COMANDANCIA GENERAL DEL EJÉRCITO ZAPATISTA DE LIBERACIÓN NACIONAL [CDSL]. *Cuarta Declaración de la Selva Lacandona*. Montañas del Sureste Mexicano, enero 1996.

CONSEJO INDÍGENA DEL PUEBLO TAKANA [CIPTA]. *Aibawekuana etse pamapa aibawekuana takana*. Saberes y aprendizajes en el pueblo takana. La Paz, Bolivia: Proyecto EIBAMAZ/UMSS/PROEIB Andes/UNICEF, 2010.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA [CRIC]. Construyendo el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP. *Cxayu’ce Revista de Etnoeducación*, Cauca, Colombia, n. 14, p. 4-11, agosto 2010.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA [CPE]. Artículo 8. Referéndum, 25 enero 2009.

DE ALBA, Alicia. *Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría*. *Revista.unam.mx*, v. 11, n. 2, 2009. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22a.htm>. Acceso el: 1º feb. 2020.

DE LEÓN, María de Lourdes. La llegada del alma – lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán México. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2005.

DE SOUSA, Boaventura. *Una epistemología del sur*. México, D.F.: Siglo XXI editores/CLACSO Coediciones, [2009] 2011.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. En: LANDER, Edgardo (Ed.). *La colonialidad del saber – eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO/UNESCO/Ediciones FACES/UCV, 2000. p. 41-54.

GRILLO, Eduardo; RENGIFO, Grimaldo. *Agricultura y cultura en los Andes*. La Paz: HISBOL, 1988.

GUDYNAS, Eduardo. Si eres tan progresista ¿Por qué destruyes la naturaleza? Neoextractivismo, izquierda y alternativas. *Ecuador Debate*, Quito, Ecuador, n. 79, p. 61-81, 2009.

HUANACUNI, Fernando. *Vivir Bien/Buen Vivir*. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales. La Paz, Bolivia: III Convenio Andrés Bello y el Instituto Internacional Integración, 2010.

LÓPEZ-HURTADO, Luis Enrique. Interculturalidad y educación superior: el caso de la formación docente. En: VÍLCHEZ, Elisa; VALDÉS, Silvia; ROSALES, María (Ed.). *Interculturalidad y bilingüismo en la formación de recursos humanos: educación, medicina, derecho y etnodesarrollo*. Lima: CILA/UNMSM/UNE/UNALM/PROEDUCA/PROEIB, 2004.

MACAS, Luis. Sumak Kawsay: la vida en plenitud. En: Sumak Kawsay: recuperar el sentido de vida. *América Latina en Movimiento*, Quito, Ecuador, n. 454, p. 14-16, 2010.

MEDINA, Javier. Acerca del Suma Qamaña. En: FARAH, Ivonne; VASAPOLLO, Luciano (Coord.). *Vivir bien: ¿paradigma no capitalista?* La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA/SAPIENZA/Oxfam, 2011.

NIEL, Maïte. *El concepto del buen vivir*. Madrid, España: Universidad Carlos III de Madrid, 2011.

OLIVÉ, León. Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En: HERNÁNDEZ, Sergio E. et al. (Coord.), *Educación Intercultural a Nivel Superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México, D.F.: UIEP/UCIRED/UPEL, 2013. p. 35-50.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante*. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Trad. Núria Estrach. Barcelona, España: Laertes, 2003.

REYES, Sanabria Saúl. *Wejen Kajen; la educación vista desde los pueblos originarios de Oaxaca*. En: FORO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL, MIGRACIÓN Y VIDA ESCOLAR, 4., Miguel Ángel Rodríguez y Sandra Aguilera (Comp.), México, 2009. *Anales [...]*. México, D.F.: CONALITEG-CGEIB, 2009. p. 134-52.

SECRETARÍA NACIONAL DE PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO [SENPLADES]. República del Ecuador. *Plan Nacional de Desarrollo/Plan Nacional para el Buen Vivir. 2013-2017*. Quito: SENPLADES, 2013.

ENTREVISTAS

Ent. Gerardo Simbaña, CCI Kitu Kara, en 27 mayo 2012.

Ent. Julia Hernández, en 2 enero 2015.

Ent. Sra. Hernández, en 3 jul. 2013.

Ent. Sra. Hernández, en 28 agosto 2013.

Ent. Martina Santiago, en 20 oct. 2013.

Sobre la autora:

Jazmín Nallely Arguelles Santiago: Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México y Magíster en Educación Intercultural Bilingüe por el PROEIB-Andes/Universidad Mayor de San Simón (Bolivia). Activista y nahua-hablante. Es Catedrática CONACYT en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS-Pacífico Sur), Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México.

E-mail: nayprim@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-0030-2004>

Recibido el: 12/12/2020.

Aprobado para su publicación el: 10/05/2021.