



JULIO DE 2021

Navegador Indígena:

Innovando la educación indígena a través del Mecanismo de pequeñas subvenciones



Miembros de la comunidad Magar en una reunión de escuela primaria en Naumule, Nepal, decidiendo sobre su educación en lengua materna.
FOTO: LAHURNIP

Los resultados de la herramienta comunitaria del Navegador Indígena que aplicamos en Capalagan, Davao Oriental, revelaron que su idioma era vulnerable. Con base en esos resultados, los líderes decidieron revitalizar su idioma para preservar su identidad y fomentar su uso entre los niños y jóvenes. El Navegador Indígena nos permitió entrar en contacto con expertos en idiomas y trabajadores de desarrollo para unificar una ortografía mandaya que se use en la educación de los pueblos indígenas y para que el Departamento de Educación participe y adopte la obra final más tarde.

BERNICE SEE - COORDINADORA DEL PROYECTO, TEBTEBBA, FILIPINAS.

Agradecimientos

El Navegador Indígena funciona con financiación de la Unión Europea (UE). El informe fue redactado por Romina Quezada Morales,¹ con el apoyo de los coordinadores del proyecto Navegador Indígena de IWGIA, Ena Alvarado Madsen y David Nathaniel Berger. Las tablas 1 y 4 a 9 fueron realizadas por Romina Quezada Morales. Las figuras 1, 2 y 3 fueron realizadas por Romina Quezada Morales utilizando figuras del Navegador Indígena previamente realizadas por Pedro Cayul, consultor del proyecto Navegador Indígena. Las tablas 2 y 3 fueron realizadas por Pedro Cayul.

Fotografía de portada: Mujer joven Wampís escribiendo en la selva de Perú. Crédito: Pablo Lasanky / IWGIA

Autora: Romina Quezada Morales

Editores: Ena Alvarado Madsen y David Nathaniel Berger

Diseño y maquetación: www.nickpursersdesign.com

HURIDOCS CIP DATA

Título: Navegador Indígena: Innovando la educación indígena a través del Mecanismo de Pequeñas Subvenciones

Editorial: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA)

Número de páginas: 41

Idioma original: Inglés

Área geográfica: América Latina, África, Asia

Fecha de publicación: Julio de 2021

ISBN: 978-87-93961-34-0

Todas las declaraciones de hechos, análisis u opiniones que aparecen en este informe pertenecen a los autores y no reflejan necesariamente la postura o puntos de vista oficiales de la Unión Europea.

La reproducción y distribución de la información contenida en este informe es bienvenida para fines no comerciales siempre que se cite la fuente. Sin embargo, no se permite la reproducción del informe completo sin el consentimiento de IWGIA y del Navegador Indígena.

© Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA), 2021. Todos los derechos reservados.



1. Romina Quezada Morales es estudiante de doctorado en Educación Comparada Internacional en el Teachers College de la Universidad de Columbia. Su investigación actual analiza los componentes para una participación indígena exitosa en la política educativa a nivel internacional, con un enfoque en América Latina. Romina es también relatora del Seminario de Estudios Indígenas y asistente del Programa de Verano 2021 sobre Derechos y Políticas de los Pueblos Indígenas, ambos en la Universidad de Columbia, así como secretaria del Grupo de Interés Especial sobre Conocimiento Indígena y la Academia en la Sociedad de Educación Comparada e Internacional.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	3
LISTA DE ACRÓNIMOS	5
LISTA DE TABLAS	7
LISTA DE FIGURAS	7
INTRODUCCIÓN: ¿ES LA EDUCACIÓN UN TEMA RELEVANTE PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS?	8
1. LA EDUCACIÓN EN EL NAVEGADOR INDÍGENA	12
1.1. ¿Qué enmarca la educación dentro del Navegador Indígena?	12
1.2. ¿Qué dicen los datos del Navegador Indígena sobre la educación indígena?	14
1.3. ¿Cómo transforma el Navegador Indígena los datos recopilados en acciones?	18
TENDENCIAS: Efectos de la COVID-19 en la educación indígena y las respuestas comunitarias	21
2. INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA A TRAVÉS DEL MECANISMO DE PEQUEÑAS SUBVENCIONES	22
SUBVENCIONES	22
2.1. Minimizar los obstáculos al acceso a una educación de calidad sin discriminación	22
2.2. Desarrollar materiales y métodos de enseñanza bilingües e interculturales basados en conocimientos, prácticas y tecnologías indígenas	24
TENDENCIAS: La educación intercultural bilingüe en América Latina	28
2.3. Actualizar las competencias y los conocimientos de los profesores indígenas	28
2.4. Aumentar la transferencia intergeneracional de conocimientos de los mayores indígenas a los jóvenes	30
TENDENCIAS: Hacia el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032	32
2.5. Dialogar con los gobiernos para el reconocimiento y el uso oficial de las lenguas indígenas	33
TENDENCIAS: Hacia un “futuro inclusivo, sostenible y resiliente”	37
CONCLUSIÓN	38

LISTA DE ACRÓNIMOS

AG	Asamblea General de las Naciones Unidas
AIPP	Asia Indigenous Peoples Pact (Pacto de los Pueblos Indígenas de Asia)
ALAPA	Association for Law and Advocacy for Pastoralists (Asociación para el Derecho y la Defensa de los Pastores)
BJHS	Bangladesh Jatiya Hajong Sangathon (Organización Nacional Hajong de Bangladesh)
CAT	Convención contra la Tortura
CE	Comisión Europea
CECOIN	Centro de Cooperación al Indígena
CEDAW	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
CEJIS	Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social
CENDA	Centro de Comunicación y Desarrollo Andino
CICOL	Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerío
CIPO	Cambodia Indigenous Peoples Organisation (Organización de Pueblos Indígenas de Camboya)
CIYA	Cambodia Indigenous Youth Association (Asociación de Jóvenes Indígenas de Camboya)
COVID-19	Enfermedad por el virus Corona 19
CLPI	Consentimiento libre, previo e informado
CRC	Convención sobre los Derechos del Niño
DCC-NEFIN	District Coordination Council of Nepal Federation of Indigenous Nationalities (Consejo de Coordinación de Distrito de la Federación de Nacionalidades Indígenas de Nepal)
DNUDPI	Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
ECOSOC	Consejo Económico y Social
FPP	Forest Peoples Programme (Programa para los Pueblos del Bosque)
GTANW	Gobierno Territorial Autónomo de la Nación Wampís
HLPF	High-Level Permanent Forum (Foro Político de Alto Nivel)
IASG	Inter-Agency Support Group (Grupo de Apoyo Interinstitucional)
ICCPR	Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos
ICERD	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial
ICESCR	Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales
ILEPA	Indigenous Livelihoods Enhancement Partners (Socios para la mejora de los medios de vida indígenas)
IPDS	Indigenous Peoples Development Services (Servicios de Desarrollo de los Pueblos Indígenas)
IPELC	Instituto Plurinacional de Estudio de Lengua y Cultura
IPMG	Indigenous Peoples Major Group (Grupo Principal de los Pueblos Indígenas)
IWGIA	International Work Group for Indigenous Affairs (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas)
JJE	Junta de Jefes Ejecutivos del Sistema de las Naciones Unidas para la Coordinación
LAHURNIP	Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples (Asociación de Abogados por los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de Nepal)
LTMKCA	Limpong na Tutong ng Mandaya na Kabubayan sang Calapagan na Asosasyon (Asociación de Verdaderas Mujeres Mandaya de Calapagan)
MPIDO	Mainyoito Pastoralist Integrated Development Organisation (Organización de Desarrollo Integrado del Pastoreo de Mainyoito)
NCA	Nepal Chhantyal Association (Asociación Chhantyal de Nepal)
ODM	Objetivo de Desarrollo del Milenio

ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
OHCHR	Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONAMIAP	Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
PINGO's	
Forum	Pastoralists Indigenous NGO's Forum (Foro de ONG de Pastores Indígenas)
PROEIB	
(Andes)	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
SOWIP	Situación de los pueblos indígenas del mundo
SWAP	System-Wide Action Plan (Plan de acción para todo el sistema)
ONU	Naciones Unidas
UE	Unión Europea
UNDESA	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNPFII	Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas
VIDS	Vereniging van Inheemse Dorpshoofden in Suriname (Asociación de Líderes de Aldeas Indígenas de Surinam)
WIDE	World Inequality Database on Education (Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación)

LISTA DE TABLAS

TABLA 1.	Síntesis de los tres ejes en los que se basa el Navegador Indígena, para la educación. _____	14
TABLA 2.	Resultados de la pregunta de la encuesta del Navegador Indígena “¿Qué tan accesibles son las instalaciones de la escuela primaria en su comunidad?”. _____	17
TABLA 3.	Acceso por instalaciones en los centros educativos según los resultados de la encuesta del Navegador Indígena. _____	18
TABLA 4.	Matriz de los proyectos piloto del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena relacionados con la educación con las prioridades indígenas del Mecanismo de pequeñas subvenciones en materia de educación. _____	20
TABLA 5.	Prioridades del proyecto piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena para abordar y minimizar los obstáculos en el acceso de las comunidades indígenas a una educación primaria y secundaria de calidad, así como a programas de alfabetización de adultos, sin discriminación. _____	23
TABLA 6.	Prioridades de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena en el desarrollo de materiales y métodos de enseñanza bilingües e interculturales basados en conocimientos, prácticas y tecnologías indígenas para su uso en las escuelas y en la capacitación comunitaria. _____	25
TABLA 7.	Prioridades del proyecto piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena en la actualización de las habilidades y conocimientos de los profesores indígenas. _____	29
TABLA 8.	Prioridades del proyecto piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena para aumentar la transferencia de conocimientos intergeneracionales de los mayores indígenas a los jóvenes. _____	31
TABLA 9.	Prioridades del proyecto piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena para entablar un diálogo con los gobiernos para el reconocimiento y el uso de las lenguas indígenas como lenguas oficiales en escuelas y otras instituciones públicas. _____	33

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1.	Porcentaje de educación primaria completa de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena en comparación con la media nacional. _____	15
FIGURA 2.	Porcentaje de educación secundaria completa de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena en comparación con la media nacional. _____	16
FIGURA 3.	Porcentaje de matriculación en la enseñanza superior de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena en comparación con la media nacional. _____	16



Estudiantes y profesores dentro de un aula del centro de lengua khasi en Bangladesh.

FOTO: KAPAEENG FOUNDATION

INTRODUCCIÓN

¿ES LA EDUCACIÓN UN TEMA RELEVANTE PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS?

Este informe presenta las experiencias de la vida real de los pueblos indígenas en la ejecución de proyectos piloto que abordan las necesidades educativas que ellos mismos identificaron a través del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena. El documento muestra cómo se utilizó el marco del Navegador Indígena para crear una herramienta de recopilación de datos para supervisar el progreso hacia el cumplimiento de los derechos humanos de los indígenas y los objetivos mundiales —los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)— y cómo, basándose en esos datos y con la asistencia financiera y técnica del Mecanismo de pequeñas subvenciones, las comunidades indígenas presentaron propuestas de proyectos que están llevando a cabo para mejorar su bienestar.

El Navegador Indígena es una iniciativa fundada por un consorcio internacional de socios: Asia Indigenous Peoples Pact (Pacto de los Pueblos Indígenas de Asia) (AIPP), el Instituto Danés de Derechos Humanos (DIHR), el Forest Peoples Programme (Programa para los Pueblos del Bosque) (FPP), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Centro Internacional de los Pueblos Indígenas para la Investigación de Políticas y la Educación (Fundación Tebtebba) y el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA). El Navegador Indígena cuenta con el apoyo de la Unión Europea (UE). Desde 2017, el consorcio del Navegador Indígena, junto con socios locales en 11 países² de todo el mundo, han estado apoyando

2. Fundación Kapaeeng, de Bangladesh; Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS), de Bolivia; Cambodia Indigenous Peoples Organisation (Organización de Pueblos Indígenas de Camboya) (CIPO), de Camboya; Asociación OKANI, de Camerún; Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y Centro de Cooperación al Indígena (CECOIN), de Colombia; la Mainyito Pastoralist Integrated Development Organisation (Organización de Desarrollo Integrado del Pastoreo de Mainyito) (MPIDO) y los Indigenous Livelihoods Enhancement Partners (Socios para la mejora de los medios de vida indígenas) (ILEPA), de Kenia; Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples (Asociación de Abogados por los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de Nepal) (LAHURNIP), de Nepal; Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú (ONAMIAP) y Perú Equidad —Centro de Políticas Públicas y Derechos Humanos, de Perú—; Centro Internacional de los Pueblos Indígenas para la Investigación en Políticas y Educación (Fundación Tebtebba), de Filipinas; Asociación de Líderes de Aldeas Indígenas de Surinam (Vereniging van Inheemse Dorpschoufden in Suriname, VIDS), de Surinam; Association for Law and Advocacy for Pastoralists (Asociación para el Derecho y la Defensa de los Pastores) (ALAPA) y Foro de Organizaciones No Gubernamentales de Pastores Indígenas (PINGO's Forum), de Tanzania.

a las comunidades indígenas en sus luchas para que sus derechos sean plenamente reconocidos y respetados. El Navegador Indígena comprende un portal en línea y un conjunto de herramientas de evaluación desarrolladas para, y por, los pueblos indígenas para ayudar al seguimiento, la aplicación y la realización de los derechos indígenas. Las herramientas del Navegador Indígena, desarrolladas con los pueblos indígenas, supervisan la aplicación de sus derechos colectivos. Los datos que la comunidad genera son abiertos y están disponibles a través del portal en línea del Navegador Indígena.³

Las comunidades indígenas y los socios del Navegador Indígena pudieron analizar los resultados de 146 encuestas comunitarias validadas (realizadas entre 2017 y 2019), que condujeron a la creación de 57 proyectos piloto impulsados y dirigidos por las comunidades, basados en los datos disponibles y en sus propias prioridades, e integrados en el Mecanismo de pequeñas subvenciones. Financiado por la Comisión Europea (CE), el Mecanismo de pequeñas subvenciones ha aprobado proyectos que abordan cuestiones que van desde la autodeterminación hasta la ciudadanía y la integridad cultural, entre otras muchas.⁴

Este informe se centra en cómo el Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena está apoyando soluciones innovadoras para mejorar la educación indígena. La educación es el tema central de este trabajo debido al lugar que ocupa en la preservación de los conocimientos, la lengua y la cultura de los pueblos indígenas. Estos son temas que el Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena ayuda a las comunidades indígenas a abordar, y contribuye de este modo a los proyectos indígenas existentes y futuros a nivel local, nacional, regional y mundial. De los 57 proyectos piloto que financia el Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena, 14 están directamente relacionados con la educación, de los cuales unos dos tercios tienen que ver con la enseñanza o la revitalización de la lengua. Los proyectos piloto minimizan la discriminación al incrementar el acceso a la educación, ofrecen nuevos materiales didácticos con pertinencia cultural para la enseñanza bilingüe e intercultural, ayudan a fomentar el desarrollo profesional y la inclusión de los profesores indígenas, facilitan la transferencia de conocimientos entre los mayores indígenas y sus comunidades, y fomentan el reconocimiento de los derechos indígenas en cuanto al uso de las lenguas indígenas en los sistemas educativos.

Este documento se divide en dos partes. La información que se presenta en la parte 1 se basa en los resultados del proceso de recopilación de datos del Navegador Indígena y contextualiza el Mecanismo de pequeñas subvenciones, mientras que el análisis de la parte 2 se basa en las presentaciones inéditas de los proyectos piloto, informes de avances y comunicaciones personales con las organizaciones asociadas sobre los proyectos. El análisis de los documentos incluye 14 proyectos piloto de 10 países entre los 11 que participan en la iniciativa: Bangladesh, Bolivia, Camboya, Camerún, Kenia, Nepal, Perú, Filipinas, Surinam y Tanzania. Además, este informe presenta cuatro secciones de "Tendencias", que complementan el contexto o los contextos de la educación indígena y conectan los proyectos piloto con las realidades y perspectivas nacionales, regionales y mundiales. Los pueblos indígenas han participado en la planificación del Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032 y en el fomento de la coordinación entre las instituciones internacionales para el cumplimiento de sus derechos humanos. Lo primero es fundamental para incluir las lenguas indígenas en los sistemas educativos nacionales y estudiarlas al mismo nivel que las lenguas dominantes, mientras que lo segundo puede mejorar la política educativa indígena en todo el mundo.

La fase piloto del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena estaba prevista para 2019 y 2020. Debido al brote de COVID-19, algunos de los proyectos piloto siguen en marcha en 2021. Sin embargo, los resultados existentes indican que los proyectos piloto han transformado importantes

3. Romina Quezada Morales, *Diálogo y autodeterminación a través del Navegador Indígena* (Copenhague, Dinamarca: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 2021), consultado el 27 de marzo de 2021, <https://www.iwgja.org/en/resources/publications/3990-dialogues-in-iwgja.html>

4. Ena Alvarado Madsen y David Nathaniel Berger, *Implementing the Indigenous Navigator: Experiences Around the Globe* [Aplicación del Navegador Indígena: Experiencias alrededor del mundo], (Copenhague, DK: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 2020), consultado el 26 de octubre de 2020, https://nav.indigenousnavigator.com/images/documents-english/Reports/Reports2020/Implementing_the_indigenous_navigator.pdf

problemas educativos en verdaderas mejoras locales que se están abriendo paso en otras localidades y a otros niveles. Las autoridades locales, regionales y nacionales han mostrado interés en algunos de ellos y se han alcanzado logros para las comunidades en lo que respecta a la revitalización lingüística.

Cuando se creó el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (UNPFII) en el año 2000,⁵ los representantes indígenas instaron a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a emitir informes que reflejaran la situación mundial y las prioridades de los pueblos indígenas.⁶ Con ese objetivo, el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA) ha publicado, desde 2009, el informe *Situación de los pueblos indígenas del mundo* (SOWIP). La primera edición ofrecía una visión general de algunos temas considerados prioritarios por los pueblos indígenas. El capítulo IV se dedicó a la educación, en el que se debatió cómo es un derecho humano y cómo los pueblos indígenas no estaban logrando el mismo acceso a la educación de calidad que sus pares no indígenas en todo el mundo.⁷ Esta primera edición de SOWIP se publicó cerca de la conclusión de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), la primera agenda global para el desarrollo publicada en 2000 y que preveía, entre otras cosas, la igualdad de acceso a la educación primaria para 2015.⁸ El capítulo de SOWIP dedicado a la educación coincidió con los resultados finales de los ODM en materia de educación: aunque se produjeron enormes mejoras en el acceso en todo el mundo para 2015, los pueblos indígenas seguían enfrentándose a más desafíos debido a las limitaciones que tenían los sistemas nacionales para proporcionarles una educación básica con pertinencia cultural y lingüística.⁹

En 2015, los ODM fueron sustituidos por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).¹⁰ Entre ellos, el ODS 4 pretende “garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.¹¹ El ODS 4 tiene siete metas, una de las cuales (la meta 4.5) menciona específicamente a los pueblos indígenas: “de aquí a 2030, eliminar las disparidades entre los géneros en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables”.¹² Consciente del ODS 4 y de la meta 4.5, la tercera edición del SOWIP del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas se dedicó por completo a la educación.¹³ El tercer informe SOWIP explora cada región indígena del mundo y da seguimiento a lo que el primer SOWIP estableció.

Los esfuerzos e iniciativas mundiales sobre la educación indígena demuestran que la educación sigue siendo una prioridad fundamental para los pueblos indígenas. Sin embargo, como indica el SOWIP, hay otras cuestiones más urgentes que los pueblos indígenas deben resolver, como la salud (segundo volumen del SOWIP), la pobreza o el medio ambiente, incluyendo los derechos sobre la tierra.¹⁴ En este sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) hizo un seguimiento de cómo los pueblos indígenas han estado buscando la justicia social y la equidad para poder ser autosuficientes. Aunque la educación no

-
5. Consejo Económico y Social (ECOSOC), “Establecimiento de un Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas” (Nueva York: Naciones Unidas, 2000).
 6. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), “Estado de los pueblos indígenas del mundo, primer volumen” (8 de septiembre de 2009), consultado el 16 de enero de 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/publications/2009/09/state-of-the-worlds-indigenous-peoples-first-volume/>
 7. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), *Estado de los pueblos indígenas del mundo* (Nueva York: Naciones Unidas, 2009), consultado el 16 de enero de 2021, https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf
 8. Naciones Unidas, “Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal”, consultado el 16 de enero de 2021, <https://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
 9. UNESCO, *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo 2000-2015: Logros y desafíos* (París, Francia: UNESCO, 2015), consultado el 16 de enero de 2021, <https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/EFA%20Global%20Monitoring%20Report%202015.pdf>
 10. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
 11. *Ídem*.
 12. *Ídem*.
 13. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), *Estado de los pueblos indígenas del mundo. Educación*. (Nueva York: Naciones Unidas, 2008), consultado el 16 de enero de 2021, https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/State-of-Worlds-Indigenous-Peoples_III_WEB2018.pdf
 14. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), *Estado de los pueblos indígenas del mundo* (Nueva York: Naciones Unidas, 2009), consultado el 16 de enero de 2021, https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/SOWIP/en/SOWIP_web.pdf; Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), *Estado de los pueblos indígenas del mundo. Salud*. (Nueva York: Naciones Unidas, 2014), consultado el 16 de enero de 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/03/The-State-of-The-Worlds-Indigenous-Peoples-WEB.pdf>

es un tema principal, el informe de la OIT es importante en relación con el tema, porque el camino hacia la justicia social, la equidad y la plena aplicación del derecho a la educación para los pueblos indígenas está marcado por estas cuestiones.¹⁵

Los pueblos indígenas hacen un seguimiento activo de su situación en materia de educación, pero además participan activamente en los procesos internacionales relacionados con la educación. Por nombrar algunos ejemplos, el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas apoyó la publicación del SOWIP y su tercer volumen sobre educación; los pueblos indígenas han continuado defendiendo y trabajando de forma consistente para conseguir su mención explícita en los ODS; un punto actual en la agenda indígena es crear datos desglosados sobre educación que permitan el seguimiento de su situación y alimenten los ODS. En 2008, la Fundación Tebtebba publicó una recopilación de informes de reuniones internacionales en las que los pueblos indígenas debatieron cómo imaginaban el seguimiento de sus derechos humanos. La educación fue un tema recurrente en las discusiones, generalmente acompañada de la integridad cultural, así como de la preservación y revitalización lingüística.¹⁶

Recientemente, en 2016, el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas publicó un documento de referencia sobre los ODS que especifica que la Agenda 2030 para el Desarrollo menciona a los pueblos indígenas seis veces, una de las cuales es el ODS 4.¹⁷ Sin embargo, el documento de referencia también identifica cómo la Agenda supervisa los derechos colectivos de los indígenas —especialmente su derecho a desarrollar sus propios sistemas educativos—, la sensibilidad cultural en la educación, el desglose de datos nacionales y la cooperación con los estados miembros para avanzar hacia el logro del ODS 4.¹⁸ En 2019, el Grupo Principal de los Pueblos Indígenas (IPMG) publicó un documento expositivo para el Foro Político de Alto Nivel (HLPF) sobre los ODS en el que se identificaban como obstáculos para alcanzar el ODS 4 la discriminación de los niños indígenas de las zonas rurales para tener acceso a la educación, la falta de uso de las lenguas maternas indígenas para la enseñanza, la devaluación de conocimientos indígenas tradicionales, la falta de planes de estudio culturalmente sensibles y las dificultades geográficas y financieras para cursar estudios superiores.¹⁹ En resumen, la educación es una cuestión más que relevante para los pueblos indígenas, pero siguen luchando por mejorarla.

15. Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Aplicación del Convenio núm. 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. Hacia un futuro inclusivo, sostenible y justo* (Ginebra, Suiza: OIT, 2019), consultado el 17 de enero de 2021, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_735607.pdf

16. Fundación Tebtebba, *Indicadores relevantes para los pueblos indígenas: Libro de consulta* (Manila, Filipinas: Fundación Tebtebba, 2008).

17. Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (UNPFII), "Los pueblos indígenas y la Agenda 2030. Documento de antecedentes". (2016), consultado el 12 de enero de 2021, https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2016/Docs-updates/SPANISH_Backgrounder_2030_Agenda.pdf

18. *Idem*.

19. Grupo Principal de los Pueblos Indígenas (IPMG), "Foro Político de Alto Nivel para el Desarrollo Sostenible 2019, Declaración del Grupo Principal de los Pueblos Indígenas (IPMG). Objetivo 4: Educación de calidad para todos", consultado el 14 de enero de 2021, <https://www.indigenouspeoples-sdg.org/index.php/english/all-resources/ipmg-position-papers-and-publications/ipmg-statements-and-interventions/120-hlpf2019-statement-of-the-indigenous-peoples-major-group-goal-4-quality-education-for-all/file>



Reunión con representantes de la comunidad en Hollandse Kamp, Surinam, para discutir los fundamentos y objetivos de los proyectos piloto.
FOTO: VIDS

1. LA EDUCACIÓN EN EL NAVEGADOR INDÍGENA

1.1 ¿QUÉ ENMARCA LA EDUCACIÓN DENTRO DEL NAVEGADOR INDÍGENA?

Como la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, la Sra. Koumbou Boly Barry, ha declarado en repetidas ocasiones, la educación es un derecho humano.²⁰ De hecho, varios documentos del derecho internacional declaran que la educación es un derecho para todos.²¹ Los individuos indígenas tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que los individuos no indígenas. Sin embargo, los pueblos indígenas, cuando son vistos como colectivos, adquieren derechos que se aplican a sus circunstancias contextuales como pueblos que buscan ejercer sus libertades fundamentales.²² Por lo tanto, los pueblos indígenas tienen derechos educativos individuales y derechos educativos colectivos.

Otros documentos del derecho internacional protegen específicamente el derecho de los pueblos indígenas a la educación. Uno de ellos es el Convenio N.º 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales, comúnmente conocido como el Convenio 169 de la OIT, que establece en su artículo 7, párrafo 2, que “la mejora de las condiciones de vida y de trabajo y de los niveles de salud y de educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá constituir una cuestión prioritaria en los planes de desarrollo económico general de las regiones en las que viven”.²³ Más precisamente, los artículos 26 a 31 del Convenio 169 de la OIT abordan cada derecho a la educación como un derecho individual y colectivo: los programas y servicios educativos deben crearse e implementarse con los pueblos indígenas, los niños indígenas deben poder aprender su propia lengua indígena y la educación

20. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación* (2017), consultado el 5 de noviembre de 2020, <https://documents-ddsny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N17/303/24/PDF/N1730324.pdf?OpenElement>

21. *Ídem*. El informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación menciona la Convención Contra la Discriminaciones en la Educación (1960), la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1993) (art. 4), la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) (art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1960) (art. 13), la Declaración sobre los Derechos del Niño (1959) (art. 29) y la Constitución de la UNESCO (1945).

22. Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Understanding the Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989, No. 169* [Interpretación del Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989, N.º 169] (Ginebra, Suiza: OIT, 2013), consultado el 11 de enero de 2021, https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---normes/documents/publication/wcms_205225.pdf

23. Organización Internacional del Trabajo (OIT), “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, 1989 (N.º 169)”, consultado el 19 de enero de 2021, https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/ff?p=NORMLEXPUB:12100:0:NO:P12100_ILO_CODE:C169

nacional debe ser capaz de proporcionar a los estudiantes indígenas oportunidades educativas similares a las de los estudiantes no indígenas.²⁴

El marco del Navegador Indígena moviliza la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (DNUDPI) y los ODS para proporcionar un conjunto de herramientas e indicadores que recojan datos indígenas, y que a su vez supervisen la aplicación tanto de la Declaración como de los ODS. La Declaración, que tiene al Convenio 169 de la OIT como uno de sus documentos de referencia,²⁵ habla del derecho de los pueblos indígenas a la educación en los artículos 14 y 15.²⁶ El artículo 14 protege tanto el derecho colectivo de los pueblos indígenas a crear y gestionar sus instituciones educativas y los métodos e idiomas utilizados en ellas, como el derecho individual de los pueblos indígenas a acceder a todos los niveles de la educación nacional. El artículo 15 protege el derecho de los pueblos indígenas a que sus culturas se reflejen en la educación nacional.²⁷

Mientras que el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas prevén que los estados garanticen el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas relacionados con la educación, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas tiene como objetivo garantizar “una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.²⁸ Como se mencionó en la introducción, este es el ODS 4, uno de los 17 ODS que componen la Agenda y el que está específicamente relacionado con la educación.²⁹ En particular, el ODS 4.5 está dirigido a los pueblos indígenas al tratar de “eliminar, para 2030, las disparidades entre los géneros en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables”.³⁰ Sin embargo, el Navegador Indígena también recoge datos sobre las habilidades en lectura y matemáticas (ODS 4.1.1), la participación en la educación preescolar y primaria (ODS 4.2.2) y las escuelas inclusivas y seguras (ODS 4.A.1).³¹

Por último, el Navegador Indígena ayuda a supervisar los resultados de la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas (WCIP).³² La Conferencia tuvo lugar en 2014 y el documento final presenta los compromisos asumidos por los estados para apoyar y hacer cumplir los derechos humanos de los indígenas.³³ El párrafo 11 del documento dice: “nos comprometemos a garantizar la igualdad de acceso a una educación de alta calidad que reconozca la diversidad de las culturas de los pueblos indígenas”.³⁴ En resumen, el Navegador Indígena supervisa el acceso a la educación, así como la disponibilidad y el acceso a una educación con pertinencia cultural y lingüística. Se basa en los artículos 14 y 15 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y supervisa 3 indicadores del ODS 4, así como el párrafo 11 de la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas.³⁵ Por lo tanto, dentro del Navegador Indígena, el ODS 4 enmarca la educación como un objetivo global para el desarrollo sostenible, la Declaración enmarca la educación indígena como un derecho humano, y la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas enmarca la implementación tanto del ODS 4 como de los derechos humanos apoyados por los estados.

24. *Idem.*

25. “¿Qué es el Navegador Indígena?”, consultado el 12 de enero de 2021, <https://indigenousnavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>. El Navegador Indígena también está directamente relacionado con otros instrumentos internacionales que protegen los derechos de los pueblos indígenas, a saber, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR) la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), la Convención sobre los Derechos del Niño (CRC), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD) y la Convención contra la Tortura (CAT).

26. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (Nueva York: Naciones Unidas, 2007).

27. *Idem.*

28. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

29. *Idem.*

30. *Idem.*

31. “¿Qué es el Navegador Indígena?”, consultado el 12 de enero de 2021, <https://indigenousnavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>

32. *Idem.*

33. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Outcome document of the high-level plenary meeting of the General Assembly known as the World Conference on Indigenous Peoples” [Documento final de la sesión plenaria de alto nivel de la Asamblea General conocida como la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas], 2014, consultado el 12 de enero de 2021, <https://undocs.org/en/A/RES/69/2>

34. *Idem.*

35. Instituto Danés de Derechos Humanos, “The Indigenous Navigator Tools Database” [La base de datos de herramientas del Navegador Indígena], consultado el 12 de enero de 2021, https://navigator.humanrights.dk/the-explorer?d%5B834%5D=834&c=All&u=All&it=All&ic=All&ka=All&i=All&s=&s_c=1&s_u=1&s_a=1&s_i=1&s_g=1&s_q=1

Tabla 1: Síntesis de los tres ejes en los que se basa el Navegador Indígena, para la educación.

	DNUDPI	Indicadores del ODS 4	WCIP
NAVEGADOR INDÍGENA MARCO EDUCATIVO	Artículo 14.1: Derecho de los pueblos indígenas a controlar sus sistemas educativos	ODS 4.1.1 Habilidades en lectura y matemáticas	Párrafo. 11. Garantizar la igualdad de acceso a una educación de alta calidad, reconociendo al mismo tiempo las culturas de los pueblos indígenas
	Artículo 14.2: Derecho de los pueblos indígenas a acceder a todos los niveles de la educación impartida por el estado	ODS 4.2.2 Participación en la educación preescolar	
	Artículo 14.3: Los estados apoyarán el acceso de los pueblos indígenas a la educación		
	Artículo 15.1: Derecho de los pueblos indígenas a estar representados cultural y lingüísticamente en la educación	ODS 4.A.1 Escuelas inclusivas y seguras	

1.2 ¿QUÉ DICEN LOS DATOS DEL NAVEGADOR INDÍGENA SOBRE LA EDUCACIÓN INDÍGENA?

La recopilación de datos a través de la herramienta del Navegador Indígena se realiza mediante dos cuestionarios que se distribuyen a las comunidades indígenas y a los responsables de evaluar las acciones del gobierno nacional, respectivamente. Los cuestionarios permiten a las partes interesadas, incluidos los agentes gubernamentales, las ONG, las organizaciones propias de los pueblos indígenas y las comunidades, recopilar datos cualitativos y cuantitativos. En la encuesta comunitaria, 11 preguntas se refieren a la educación, mientras que 17 preguntas de la encuesta nacional recopilan datos educativos.³⁶ A la fecha, el Navegador Indígena ha recopilado datos de 146 cuestionarios en comunidades de 11 países.³⁷

En materia de educación, el Navegador Indígena ha facilitado la recopilación de datos sobre el acceso a la educación. Los resultados de las comunidades encuestadas mostraron que, en educación primaria, Perú y Bolivia presentan los niveles más altos de acceso a la educación primaria, con un 90 % y cerca de un 80 % respectivamente, lo que contrasta con el logro de Camerún de solo un 30 %. En cuanto al género, Kenia y Tanzania muestran que hay más niños que niñas que terminan la educación primaria. La situación en la enseñanza secundaria es similar, aunque el porcentaje de indígenas que acceden a ese nivel es menor en todos los casos. Por último, la matriculación en la enseñanza superior está por debajo del 40 % en todas partes, con la excepción de Tanzania, donde alcanza el 60 % tanto para los varones como para las mujeres.

Los datos del Navegador Indígena no solo son útiles para mostrar cómo las comunidades indígenas de las encuestas no están terminando su educación, sino que también proporcionan datos desglosados por nivel y género que corresponden a las realidades de comunidades específicas que luego pueden compararse con la situación general del país respectivo. Por ejemplo, según la World Inequality Database on Education (Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación) (WIDE), la tasa de finalización de la enseñanza primaria en Perú muestra en promedio que el 84 % de las personas más pobres del país terminan la educación primaria.³⁸ Esta cifra indica que los pueblos indígenas que terminan la educación

36. *Ídem.*

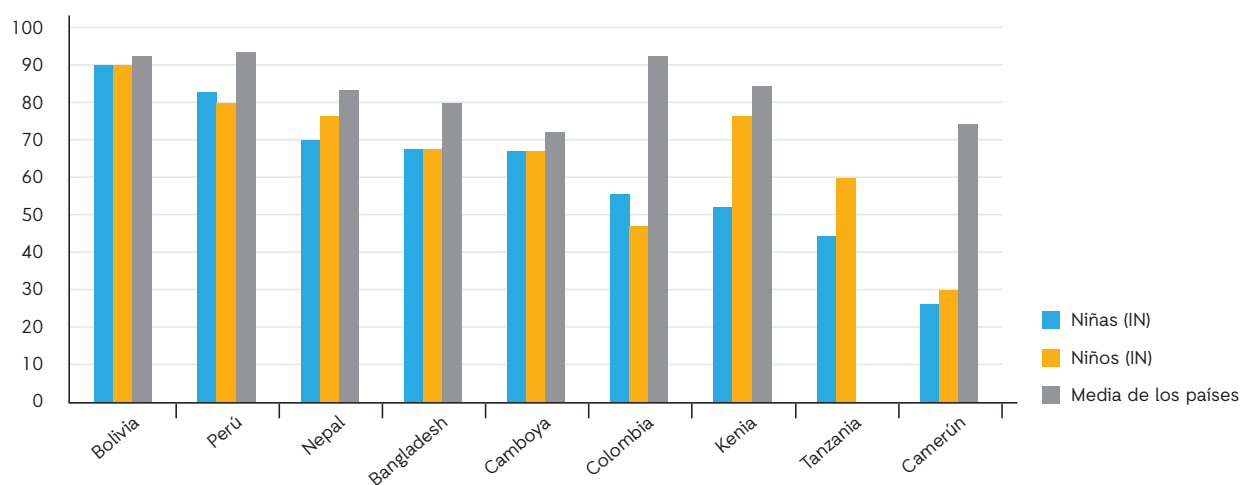
37. Navegador Indígena, "Data from community surveys (2017-2020)" [Datos de las encuestas comunitarias (2017 a 2020)] (s.f.), inédito. Los países son: Bolivia, Colombia, Perú, Surinam, Bangladesh, Camboya, Nepal, Filipinas, Camerún, Kenia y la República Unida de Tanzania.

38. Según la Encuesta Demográfica y de Salud (DHS) de 2012 para las edades de 15 a 24 años. Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE), "Perú", consultado el 14 de enero de 2021, <https://www.education-inequalities.org/countries/peru/#?dimension=all&group=all&year=latest>

primaria están por debajo de la media de las personas más pobres de Perú. Además, en Camerún, según la media nacional, el 14 % de las niñas y el 18 % de los niños terminan la educación secundaria, pero estos porcentajes siguen estando por encima de los datos del Navegador Indígena.³⁹ Tanzania no aparece en la base de datos WIDE,⁴⁰ por lo que los datos recuperados por el Navegador Indígena son valiosos indicadores de la educación indígena en el país.

Las figuras 1, 2 y 3, que se muestran a continuación, indican los porcentajes de educación primaria y secundaria completa y de matriculación en la educación superior, por género, según la autopercepción y el autoinforme de las comunidades indígenas que respondieron al cuestionario, junto a la media del país.⁴¹

FIGURA 1. Porcentaje de educación primaria completa de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena en comparación con el promedio nacional.



Notas: Los datos del Navegador Indígena se tomaron de las encuestas comunitarias, pregunta T2-V101. Los datos de los países se tomaron de la base de datos mundial de desigualdades en la educación (WIDE), "Primary completion rate" [Tasa de finalización de la primaria], consultada el 14 de enero de 2021, https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_prim_v2#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=comp_prim_v2&countries=all

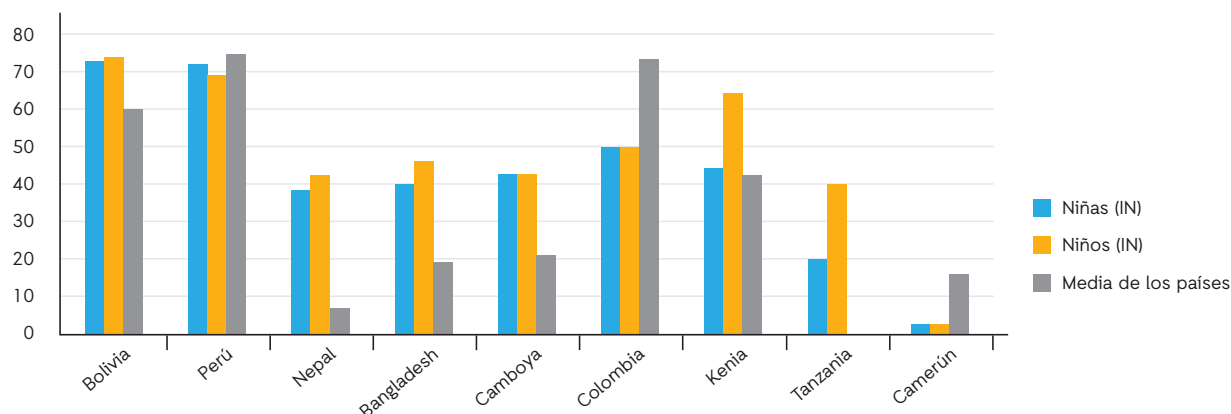
Figura 1: El gráfico muestra que Colombia presenta el mayor porcentaje de educación primaria completa a nivel nacional según la base de datos WIDE, pero no dentro de las comunidades que implementaron la encuesta del Navegador Indígena. Bolivia y Perú presentan resultados más equilibrados con la media nacional, seguidos de Nepal, Bangladesh y Camboya. Kenia muestra una importante desigualdad en la educación de niñas indígenas, mientras que Camerún muestra una brecha similar a la de Colombia en la finalización de la educación primaria entre las personas encuestadas y la media del país, pero con porcentajes de finalización más bajos.

39. Según la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MICS) de 2014 de UNICEF para las edades de 20 a 29 años. Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE), "Camerún", consultado el 14 de enero de 2021, https://www.education-inequalities.org/countries/cameroon/indicators/comp_upsec_v2#?dimension=all&group=all&age_group=lcomp_upsec_v2&year=|2014

40. Base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE), consultado el 14 de enero de 2021, <https://www.education-inequalities.org/>; los datos de Tanzania no están disponibles.

41. *Ídem.*

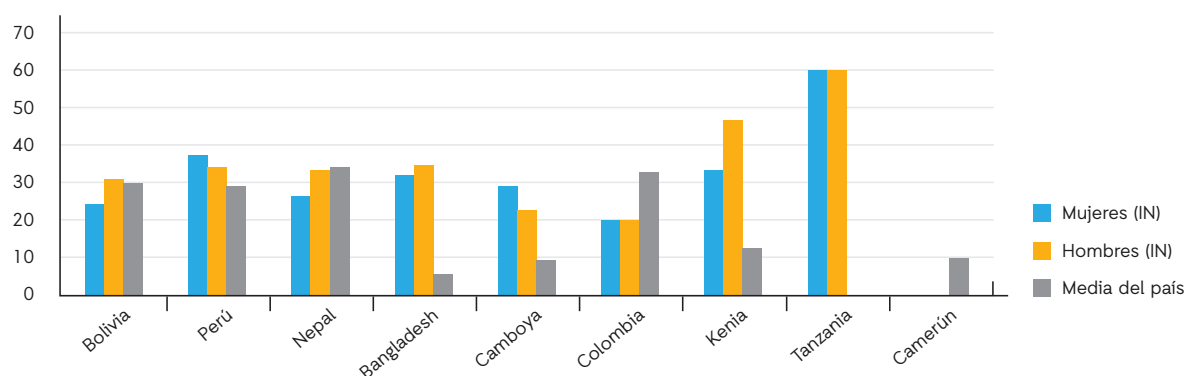
FIGURA 2. Porcentaje de educación secundaria completa de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena en comparación con la media nacional.



Notas: Los datos del Navegador Indígena se tomaron de las encuestas comunitarias, pregunta T2-V102. Los datos de los países se tomaron de la base de datos mundial sobre la desigualdad en la educación (WIDE), "Upper secondary completion rate" [Tasa de finalización de la secundaria superior], consultada el 14 de enero de 2021, https://www.education-inequalities.org/indicators/comp_upsec_v2#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=comp_upsec_v2&countries=all

Figura 2: El gráfico presenta mejoras interesantes para las comunidades indígenas en comparación con la educación primaria. Bolivia y Perú siguen teniendo los porcentajes más altos de graduados en educación secundaria entre las comunidades que participaron en la encuesta, seguidos por Colombia, Camboya, Bangladesh y Nepal, mientras que Kenia y Tanzania muestran marcadas diferencias de finalización entre niños y niñas. La finalización de Camerún está muy por debajo de la media del país. Curiosamente, la media nacional está por debajo de las tasas de finalización de las comunidades en Bolivia y Kenia, y muy por debajo en Camboya, Bangladesh y Nepal.

FIGURA 3. Porcentaje de matriculación en la educación superior de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena en comparación con la media nacional.



Notas: Los datos del Navegador Indígena se tomaron de las encuestas comunitarias, pregunta T2-V103. Los datos de los países se tomaron de la base de datos mundial de desigualdades en la educación (WIDE), "Higher education attendance" [Matriculación en la educación superior], consultada el 14 de enero de 2021, https://www.education-inequalities.org/indicators/higher_1822#?sort=mean&dimension=all&group=all&age_group=attend_higher_1822&countries=all

Figura 3. En general, la matriculación es más baja en todos los casos, pero Tanzania destaca con un 60 % tanto para mujeres como para hombres en las comunidades que realizaron la encuesta del Navegador Indígena, mientras que la matriculación de Camerún es inexistente. Bangladesh, Camboya y Kenia siguen estando por debajo de sus medias nacionales, mientras que la situación en los demás casos parece más similar a la de la media nacional. La excepción es Colombia, donde la media nacional supera el 30 % y la de las comunidades encuestadas es del 20 %.

Los datos sobre educación del Navegador Indígena también supervisan las instalaciones escolares, en particular el acceso a los servicios básicos. La tabla 2 muestra el grado de accesibilidad de las instalaciones de la escuela primaria entre las comunidades que respondieron a los cuestionarios. Como puede verse, los resultados van desde el 100 % de accesibilidad en Filipinas, hasta la mayoría de las escuelas en Kenia que son moderadamente inaccesibles.⁴² Además, la tabla 3 muestra los porcentajes de acceso a instalaciones específicas: electricidad, Internet, computadoras, sanitarios separados, lavabos de manos, infraestructura para alumnos discapacitados o ninguna de las anteriores. Como se ha observado, los resultados varían mucho, desde Kenia y Tanzania que no tienen acceso a Internet o a computadoras, hasta la cuasi ausencia de necesidades muy esenciales como el agua potable en Bolivia o Camboya.⁴³

Tabla 2: Resultados de la pregunta de la encuesta del Navegador Indígena “¿Qué tan accesibles son las instalaciones de la escuela primaria en su comunidad?”

País	Muy accesible	Accesible	Moderadamente inaccesible	Inaccesible	Muy inaccesible
Bangladesh	12	36	32	4	16
Bolivia	50	22	22	6	0
Camboya	0	27	45	27	0
Camerún	34	29	14	11	11
Colombia	50	0	0	25	25
Kenia	0	0	67	33	0
Nepal	30	10	60	0	0
Perú	29	47	24	0	0
Filipinas	100	0	0	0	0
Surinam	58	33	0	0	8
Tanzania	0	0	0	100	0
TOTAL	29	27	25	12	7

Nota: Los datos corresponden al porcentaje de comunidades que declaran diferentes niveles de accesibilidad por país. Tabla creada a partir de la pregunta T2-V107.

Tabla 2. En comparación con la media nacional, el 56 % de las comunidades que respondieron a la pregunta indicaron que las instalaciones son muy accesibles o accesibles. Kenia y Tanzania muestran el mayor grado de inaccesibilidad, mientras que Perú y Bolivia muestran los mayores grados de accesibilidad. Una vez más, Colombia muestra resultados diferentes entre las comunidades.

42. Navegador Indígena, “Data from community surveys (2017-2020)” [Datos de las encuestas comunitarias] (sin fecha), inédito.

43. *Ídem.*

Tabla 3: Acceso por instalaciones en los centros educativos según los resultados de la encuesta del Navegador Indígena.

País	Electricidad	Internet (Enseñanza)	Computadoras (Enseñanza)	Infraestructura para discapacitados	Sanitarios separados	Instalaciones para lavarse las manos	Agua potable	Ninguno de esos
Bangladesh	36	0	4	8	48	64	88	4
Bolivia	94	12	18	12	35	18	6	0
Camboya	18	9	0	9	9	27	18	64
Colombia	50	50	25	50	25	25	25	50
Kenia	100	0	0	0	83	0	17	0
Nepal	50	0	30	0	10	50	90	0
Perú	88	13	0	0	75	75	25	13
Filipinas	50	0	50	0	50	100	50	0
Surinam	60	40	20	0	80	40	40	20
Tanzania	0	0	0	0	100	0	0	0
TOTAL	55	9	11	8	45	41	44	13

Nota: Los datos corresponden al porcentaje de comunidades que declaran tener acceso a las instalaciones. Tabla creada a partir de la pregunta T2-V108

Tabla 3. En particular, en Bangladesh, Camboya y Tanzania, la falta de electricidad es considerablemente mayor que en otros países. Otros problemas son el acceso a Internet y a las computadoras en la mayoría de los países, así como las infraestructuras para los estudiantes discapacitados. Por otro lado, los sanitarios separados, las instalaciones para lavarse las manos y el agua potable presentan discrepancias, pero los porcentajes tienden a ser más altos. Aun así, en Camboya y Colombia, el 65 % y el 50 % de las comunidades que respondieron a los cuestionarios dicen no tener acceso a ninguna de las instalaciones mencionadas.

1.3 ¿CÓMO TRANSFORMA EL NAVEGADOR INDÍGENA LOS DATOS RECOPIADOS EN ACCIONES?

Una de las conclusiones de los resultados del cuestionario es que la realidad de los pueblos indígenas es muy variada. Teniendo en cuenta estos diversos contextos, en 2019, el Navegador Indígena comenzó a ofrecer la posibilidad de llevar a cabo proyectos piloto a pequeña escala de los que se benefician las comunidades indígenas, basados en las necesidades que las propias comunidades identificaron a través de los cuestionarios. Estos proyectos funcionan a través de un mecanismo de pequeñas subvenciones, es decir, un fondo gestionado de forma flexible para responder a las necesidades indígenas a medida que las expresan.⁴⁴ El Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena está financiado por la Comisión Europea y administrado por IWGIA,⁴⁵ pero la gestión de los proyectos que reciben financiación sigue una estructura ascendente y se cimienta en asociaciones directas con las comunidades y los socios nacionales.⁴⁶ Más concretamente, el Mecanismo de pequeñas subvenciones apoya proyectos piloto originales que presentan soluciones innovadoras a problemas económicos y sociales con el fin de mejorar la igualdad, la justicia y la participación política de las comunidades indígenas;⁴⁷ estos

44. IWGIA, "Focus Areas - Cross-cutting methodologies" [Áreas de enfoque —Metodologías transversales], consultado el 25 de abril de 2021, <https://www.iwgia.org/en/focus>

45. Comunicaciones personales con IWGIA (2020).

46. IWGIA, "Focus Areas - Cross-cutting methodologies" [Áreas de enfoque —Metodologías transversales], consultado el 25 de abril de 2021, <https://www.iwgia.org/en/focus>

47. Navegador Indígena, "Small Grants Scheme - Guidelines for project proposals" [Programa de Pequeñas Subvenciones —Directrices para las propuestas de proyectos] (s.f.), inédito.

proyectos piloto pretenden convertirse en ejemplos de aplicación de políticas posteriores con la ayuda de otros actores estatales y no estatales.⁴⁸ Como se menciona en la introducción, hasta ahora se han aprobado 57 proyectos piloto dirigidos por la comunidad⁴⁹ que se centran en las prioridades identificadas por las comunidades indígenas a través de las herramientas de seguimiento del Navegador Indígena: reconocimiento legal; salud y bienestar; educación, lengua y cultura; ingresos, producción y soberanía alimentaria; gobernanza, liderazgo e instituciones; tenencia de la tierra, protección del medioambiente y acceso a recursos naturales; y empoderamiento de mujeres y los jóvenes.⁵⁰ Las subvenciones, que oscilan entre los 10.000 y los 60.000 euros, contribuyen directamente a garantizar que los proyectos dirigidos por las comunidades puedan llevarse a cabo.⁵¹

Al solicitar una subvención para financiar un proyecto piloto, las organizaciones deben indicar los ODS y los derechos humanos de los indígenas que la iniciativa aborda.⁵² Ese proceso garantiza que los proyectos piloto aprobados funcionen en el marco del Navegador Indígena. Los socios del Navegador Indígena también desempeñan un papel esencial en relación con la administración de las subvenciones. Estos socios gestionan las subvenciones y pueden apoyar a las comunidades indígenas y a otras organizaciones relacionadas a nivel nacional y local, y pueden reforzar su capacidad cuando sea necesario.⁵³ Además, las pequeñas subvenciones tienen la opción de reasignar presupuestos anteriores o complementarios para ampliar el alcance del proyecto durante la fase de ejecución si es necesario. Esta característica ha resultado extremadamente útil durante la pandemia de COVID-19, ya que muchas comunidades tuvieron la flexibilidad de ajustar sus iniciativas previstas para hacer frente a otras necesidades más inmediatas.⁵⁴

La educación suele aparecer en la encrucijada de varias prioridades en las propuestas de proyectos piloto de pequeñas subvenciones, ya que está vinculada a otros ODS, como el ODS 3 sobre bienestar, el ODS 5 sobre igualdad de género o el ODS 8 sobre trabajo decente y crecimiento sostenible.⁵⁵ Del mismo modo, la educación en el marco del Mecanismo de pequeñas subvenciones suele ir de la mano de la lengua y la cultura, una conexión que también se establece a menudo en la Declaración. Dado que la educación es el foco de varios objetivos y derechos, es una prioridad fundamental en los proyectos piloto.

Hasta ahora, el Mecanismo de pequeñas subvenciones ha financiado 14 proyectos de educación o relacionados con la educación que abordan cinco prioridades indígenas, las cuales se resumen en la tabla 4.⁵⁶ Los proyectos se presentarán en detalle en la siguiente parte.

48. *Ídem.*

49. Ena Alvarado Madsen y David Nathaniel Berger, *Implementing the Indigenous Navigator: Experiences Around the Globe* [Aplicación del Navegador Indígena: Experiencias alrededor del mundo] (Copenhague, DK: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas, 2020), consultado el 26 de octubre de 2020, https://nav.indigenounavigator.com/images/documents-english/Reports/Reports2020/Implementing_the_indigenous_navigator.pdf

50. Navegador Indígena, "Small Grants Scheme - Guidelines for project proposals" [Programa de Pequeñas Subvenciones —Directrices para las propuestas de proyectos] (s.f.), inédito.

51. *Ídem.*

52. Navegador Indígena, "Grant proposal template" [Plantilla para propuesta de subvención] (s.f.), inédito.

53. Comunicaciones personales con IWGIA (2020).

54. "The impact of COVID-19 on indigenous communities: Insights from the Indigenous Navigator" [El impacto de la COVID-19 en las comunidades indígenas: reflexiones del Navegador Indígena] (Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA) y Organización Internacional del Trabajo (OIT), 2020), consultado el 7 de febrero de 2021, https://indigenounavigator.org/sites/indigenounavigator.org/files/media/document/The_impact_of_COVID-19_on_indigenous_communities_-_Insights_from_the_Indigenous_Navigator.pdf

55. "Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4)", consultado el 18 de enero de 2021, [Sdg4education2030.org/the-goal](https://sdg4education2030.org/the-goal)

56. Navegador Indígena, "Small Grants Scheme - Guidelines for project proposals" [Programa de Pequeñas Subvenciones —Directrices para las propuestas de proyectos] (s.f.), inédito.

Tabla 4: Matriz de los proyectos piloto del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena relacionados con la educación con las prioridades indígenas del Mecanismo de pequeñas subvenciones en materia de educación.

Proyecto piloto por zona y país	Prioridad				
	Abordar y minimizar los obstáculos en el acceso de las comunidades indígenas a una educación primaria y secundaria de calidad, así como a programas de alfabetización de adultos sin discriminación	Desarrollar materiales y métodos de enseñanza bilingües e interculturales basados en conocimientos, prácticas y tecnologías indígenas para su uso en las escuelas y en la formación de la comunidad	Actualizar las competencias y los conocimientos de los profesores indígenas para impartir una educación intercultural adecuada y atractiva	Aumentar la transferencia de conocimientos intergeneracional de los mayores indígenas a los jóvenes	Dialogar con los gobiernos para que reconozcan y utilicen las lenguas indígenas como lenguas oficiales en las escuelas y otras instituciones públicas.
África					
Mejora de la ciudadanía de los pueblos indígenas de los bosques (Camerún)	✓	-	-	-	-
Presupuestos complementarios — Aprendizaje a distancia como respuesta a la COVID-19 (Kenia)	✓	-	-	-	-
Acceso al agua potable y limpia y mejora de las instalaciones escolares en Terrat (Tanzania)	✓	-	-	-	-
Asia					
Garantizar una educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y la cultura indígena de los Hajong en Durgapur, Nekrotona (Bangladesh)	-	✓	✓	-	✓
Desarrollo lingüístico, educativo y cultural de la comunidad indígena Khasi de Moulvibazar (Bangladesh)	-	-	✓	✓	-
Facultar a los hombres y mujeres jóvenes indígenas para preservar y desarrollar los recursos naturales con el fin de mejorar sus medios de vida y su sistema de gestión (Camboya)	-	-	-	-	✓
Promover el desarrollo inclusivo de los pueblos indígenas Chhantyal (Nepal)	-	-	-	-	✓
Promover los derechos indígenas y la inclusión social de la comunidad Magar en el oeste de Nepal	-	-	-	-	✓
Nuestra Lengua, Nuestra Identidad (Filipinas)	-	✓	-	✓	-
América Latina					
Revalorización y práctica de la lengua propia en la población juvenil de Jach'a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta (Bolivia)	-	✓	-	-	✓
Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío (Bolivia)	-	✓	✓	✓	-
Escuela de Líderes Wampís Intercultural "Sharian" (Perú)	-	-	-	-	✓
Preservación y transferencia de la lengua y los conocimientos y prácticas tradicionales del pueblo Arowak en Hollandse Kamp (Surinam)	-	✓	✓	-	-
Preservación y transferencia de la lengua del pueblo arowak en Marijke Dorp (Surinam)	-	✓	✓	-	-

Tabla 4. Los proyectos piloto aparecen en orden alfabético según su país y están divididos por zonas geográficas. Gracias a la matriz, las prioridades de las comunidades indígenas en las que se desarrollaron los proyectos piloto revelan que las prioridades corresponden a diferentes circunstancias geopolíticas.

Tendencias

Efectos de la COVID-19 en la educación indígena y las respuestas comunitarias

En 2020, la pandemia de COVID-19 supuso retos adicionales para la educación de los pueblos indígenas. Una de las mayores dificultades que había que superar era la brecha digital, en particular el acceso a Internet, pero para algunas comunidades indígenas, el problema comenzó con el acceso a la electricidad. Como se ve en la tabla 2, las circunstancias de Internet en las escuelas varían según las comunidades indígenas que participaron en la encuesta del Navegador Indígena. Durante la pandemia y debido al cierre de las escuelas, el hecho de tener poco o ningún acceso a Internet hizo imposible que los niños se conectaran a las plataformas educativas nacionales que muchos gobiernos ofrecían.⁵⁷ En el nivel de educación superior, muchos estudiantes se vieron obligados a regresar a sus comunidades cuando comenzó el confinamiento porque no podían costear la vida universitaria.⁵⁸ En Kenia, como se analizará en la siguiente sección, el Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena pudo adaptarse para solucionar la falta de conectividad en Maji Moto, de modo que los estudiantes pudieran prepararse para los exámenes estandarizados a nivel nacional.⁵⁹ En otros casos, los pueblos indígenas demostraron ser resilientes e ingeniosos. Ese fue el caso de Bolivia, donde la crisis política que vivió el país entre 2019 y 2020 agravó la provisión de bienes por parte del Estado, hasta el punto de que la educación dejó de ofrecerse y se dijo que todos los estudiantes pasaban el año escolar automáticamente. Conscientes de la pérdida de conocimientos que provocaron estas medidas, algunos profesores de las comunidades donde trabaja el Navegador Indígena fueron de casa en casa entregando y recogiendo cuadernillos de estudio y tareas.⁶⁰ En resumen, las experiencias de los pueblos indígenas durante la pandemia de COVID-19 demostraron que, aunque la educación sigue siendo una prioridad para ellos, el apoyo en tiempos de crisis que iniciativas como el Navegador Indígena provee ofrece una mano amiga, que en tiempos de crisis puede marcar una diferencia considerable para la provisión ininterrumpida de educación y la consecución del ODS 4.

57. ILEPA, entrevista, 5 de agosto de 2020; Fundación Kapaeeng, entrevista, 6 de agosto de 2020.

58. ONIC, entrevista, 19 de agosto de 2020; Fundación Tebtebba, entrevista, 28 de agosto de 2020.

59. ILEPA y Maji Moto Group Ranch, "Supplementary Budgets - E-learning in Response to COVID-19" [Presupuestos complementarios —Aprendizaje a distancia como respuesta a la COVID-19] (2020), inédito.

60. CEJIS, entrevista, 7 de agosto de 2020.



Niños y niñas de escuela primaria bailando al ritmo de canciones tradicionales indígenas en Lomerío, Bolivia.
FOTO: IWGIA

2. INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA A TRAVÉS DEL MECANISMO DE PEQUEÑAS SUBVENCIONES

La parte 1 de este informe ilustra cómo la herramienta de recopilación de datos del Navegador Indígena ha servido de base para la creación de proyectos piloto que abordan las prioridades indígenas según lo que las comunidades indígenas que participaron en las encuestas expresaron. De los 57 proyectos piloto existentes, 14, es decir, alrededor del 25 %, están relacionados con la educación. Este capítulo presenta los 14 proyectos piloto de educación o relacionados con la educación financiados por el Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena y ejecutados desde enero de 2019.⁶¹ En lugar de presentarse uno por uno, o por zona geográfica, se presentan de acuerdo con las prioridades que las comunidades indígenas identificaron a través de los cuestionarios del Navegador Indígena.

2.1 MINIMIZAR LOS OBSTÁCULOS AL ACCESO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD SIN DISCRIMINACIÓN

El acceso a una educación de calidad es el núcleo del ODS 4 y, más concretamente, de la meta 4.1: “Para 2030, velar por que todas las niñas y los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”.⁶² Esta meta se refiere a la provisión de educación financiada con fondos públicos durante doce años.⁶³ Como se ha observado en el capítulo anterior (véanse las figuras 1 y 2), el acceso de las comunidades indígenas a la educación primaria y secundaria varía según el nivel, el país e incluso la comunidad. Es

61. Comunicaciones personales con IWGIA (2020).

62. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development” [Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible] (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

63. ODS 4 Educación, “Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4)” consultado el 18 de enero de 2021, [Sdg4education2030.org/the-goal](https://sdg4education2030.org/the-goal)

probable que la calidad de la educación también varíe, ya que el acceso a la educación superior a menudo depende de los conocimientos y las habilidades que los estudiantes adquieren a través de su educación primaria y secundaria. Según la figura 3, estas realidades son mixtas.

Una característica importante por destacar en los proyectos piloto del Navegador Indígena que abordan los obstáculos del acceso a una educación de calidad es que todos ellos se encuentran en el continente africano. Tres proyectos piloto, uno en cada uno de los países africanos en los que opera el Navegador Indígena, tratan de mejorar el acceso al aprendizaje en línea, las instalaciones escolares y los sistemas educativos nacionales (tabla 5).

Tabla 5: Prioridades del proyecto piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena para abordar y minimizar los obstáculos en el acceso de las comunidades indígenas a una educación primaria y secundaria de calidad, así como a programas de alfabetización para adultos, sin discriminación.

País	Proyecto piloto	Prioridad por tratar
Camerún	Mejorar la ciudadanía de los pueblos indígenas de los bosques	Proporcionar la ciudadanía a los indígenas para que puedan acceder a los sistemas educativos nacionales
Kenia	Presupuestos complementarios —Aprendizaje a distancia como respuesta a la COVID-19	Mejorar las instalaciones de aprendizaje en línea para poder ponerse al día con los estándares nacionales de educación
Tanzania	Acceso al agua potable y limpia y mejora de las instalaciones escolares en Terrat	Mejorar las instalaciones escolares para tener un lugar de estudio

Para empezar, Kenia presenta unas tasas moderadas de finalización de la educación primaria y secundaria: cerca del 60 % de los niños terminan ambos niveles y cerca del 40 % de las niñas terminan ambos niveles (véanse las figuras 2 y 3) en las comunidades en las que se aplica la encuesta del Navegador Indígena. La accesibilidad de las instalaciones de educación primaria varía desde moderadamente accesible (67 %) hasta inaccesible (33 %) y las escuelas no tienen Internet ni computadoras (véanse los cuadros 2 y 3). Aunque los alumnos que consiguen completar la educación primaria se desplazan a la escuela, cuando la pandemia de COVID-19 estalló, no pudieron seguir estudiando a distancia. En particular, las comunidades indígenas de pastores Masái de Maji Moto, en el sur de Kenia, estaban llevando a cabo un proyecto piloto que tiene como objetivo la salud y el bienestar, el acceso al agua y el acceso a las tierras y la protección de los recursos naturales. Sin embargo, durante la pandemia de COVID-19, los masái se dieron cuenta de que sus jóvenes se estaban quedando atrás en la educación —el Ministerio de Educación de Kenia fomentó el aprendizaje y la tutoría en línea, así como las plataformas basadas en Internet, para que los estudiantes de todo el país pudieran graduarse de la educación primaria y secundaria. Esta situación afectó especialmente a los estudiantes de Maji Moto, que no disponen de electricidad, y mucho menos de acceso a Internet, ni tampoco sus escuelas. Para resolver el problema, los Indigenous Livelihoods Enhancement Partners (Socios para la mejora de los medios de vida indígenas) (ILEPA) —el socio del Navegador Indígena en el país— exploraron la posibilidad de ampliar el alcance del proyecto original. Solicitaron un presupuesto complementario al Mecanismo de pequeñas subvenciones en nombre de las comunidades para instalar un módem de Internet, proporcionar una suscripción durante tres meses, comprar una impresora y obtener el material de repaso necesario para 100 estudiantes de Maji Moto, Enkutoto y Ololoipangi.⁶⁴

Otro proyecto de los masái, esta vez en Tanzania, refleja cómo el acceso a la educación está condicionado por las instalaciones. El proyecto se llama “Acceso al agua potable y limpia, mejora de los medios de vida y mejora de las instalaciones escolares en Terrat”.⁶⁵ Tal y como lo describe la Organización No Gubernamental Indígena Pastoralista PINGO’s Forum, el proyecto aborda la exclusión y busca la igualdad,

64. ILEPA y Maji Moto Group Ranch, “Supplementary Budgets - E-learning in Response to COVID-19” [Presupuestos complementarios —Aprendizaje a distancia como respuesta a la COVID-19](2020), inédito.

65. PINGO’s Forum, “Access to safe and clean water, enhanced livelihood, and improvement of school facilities in Terrat - Pilot project, progress report” [Acceso al agua potable y limpia, mejora de los medios de vida y mejora de las instalaciones escolares en Terrat. Proyecto piloto, informe de avances] (2020), inédito.

la justicia y la participación política. El proyecto intersecta con el ODS 6 sobre agua potable y saneamiento, el ODS 10 sobre la reducción de las desigualdades y el ODS 16 sobre paz, justicia e instituciones sólidas.⁶⁶ Sin embargo, también se abordan el ODS 4 y el ODS 9 sobre industria, innovación e infraestructuras, ya que el proyecto pretende construir un comedor en la escuela secundaria de Terrat.⁶⁷ El proyecto de esta escuela es innovador y sostenible porque llevará a otras comunidades a hacer lo mismo, lo que mejorará las condiciones sanitarias y de seguridad de más estudiantes de Tanzania.⁶⁸ En septiembre de 2020, la construcción del comedor estaba en la azotea del edificio.⁶⁹ Cuando esté terminado, solucionará la falta de instalaciones para lavarse las manos y beber agua potable que se señaló en los cuestionarios (véase el cuadro 3); también abordará la meta 4.A del ODS 4, que busca construir y mejorar escuelas inclusivas y seguras.⁷⁰

En muchos casos, la distancia entre las escuelas y las comunidades es un obstáculo para que los pueblos indígenas accedan a la educación, pero para los pueblos indígenas de los bosques de Camerún, hay otro desafío que se antepone a la distancia: tener un documento de identificación para matricularse en la escuela. “Mejorar la ciudadanía de los pueblos indígenas de los bosques” es el proyecto piloto que el socio del Navegador Indígena, Okani, está llevando a cabo junto con la plataforma indígena Gbabandi y las comunidades indígenas que participaron en la encuesta, y que identificó la necesidad de tener certificados de nacimiento para acceder plenamente a la vida pública del país, incluida la educación.⁷¹ Aunque todos los pueblos indígenas de los bosques de Camerún se enfrentan a este problema, es más común entre las comunidades indígenas Baka y Bagyéli que viven en el este y el sur del país, un total estimado de 10.739 personas.⁷² Entre los desafíos de educación que se deben a la falta de documentos de identificación se encuentran: 1) la desactualización de los datos de escolarización, 2) la deserción escolar en el momento de realizar los exámenes nacionales⁷³ y 3) el acceso a una educación de calidad. Para solucionarlos, Okani se asoció con Gbabandi para establecer contacto con todas las comunidades afectadas y acompañarlas en el proceso de obtención de un certificado de nacimiento.⁷⁴ Uno de los primeros resultados del proyecto, y que apoya su sostenibilidad, es la publicación de la “Guide communautaire pour l’établissement de l’acte de naissance” (Guía comunitaria para la obtención del certificado de nacimiento), un folleto informativo que explica paso a paso cómo registrar a recién nacidos, bebés, niños y adultos.⁷⁵ A través del proyecto de ciudadanía, los proyectos piloto del Navegador Indígena están impulsando la meta 4.2.2 (acceso a la educación preescolar y primaria), pero también los ODS 10 (reducción de las desigualdades) y 16 (paz, justicia e instituciones sólidas).⁷⁶

2.2 DESARROLLAR MATERIALES Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA BILINGÜES E INTERCULTURALES BASADOS EN CONOCIMIENTOS, PRÁCTICAS Y TECNOLOGÍAS INDÍGENAS

El artículo 14.1 de la Declaración prevé el derecho de los pueblos indígenas a estudiar en sus lenguas maternas, mientras que el artículo 13.1 habla de su derecho a “revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y

66. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development” [Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible] (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

67. PINGO’s Forum, “Access to safe and clean water, enhanced livelihood, and improvement of school facilities in Terrat - Pilot project, progress report” [Acceso al agua potable y limpia, mejora de los medios de vida y mejora de las instalaciones escolares en Terrat. Proyecto piloto, informe de avances] (2020), inédito.

68. *Ídem.*

69. *Ídem.*

70. Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU), “Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development” [Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible] (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

71. Para saber más sobre el proyecto piloto del Navegador Indígena en Camerún, visite <https://www.youtube.com/watch?v=fLaPrVSeHY4>

72. Okani y Gbabandi, “Amélioration de la citoyenneté des Peuples Autochtones des forêts - Formulaire de demande pour les micro-projets pilotes” (2019), inédito.

73. Okani, “Explanatory note on the urgent activities to be implemented within the Gbabandi micro-project” [Nota explicativa sobre las actividades urgentes que se llevarán a cabo en el marco del microproyecto Gbabandi] (2020), inédito.

74. Okani y Gbabandi, “Amélioration de la citoyenneté des Peuples Autochtones des forêts - Formulaire de demande pour les micro-projets pilotes” (2019), inédito.

75. Okani y Programa para los Pueblos del Bosque, Guide communautaire pour l’établissement de l’acte de naissance, consultado el 3 de febrero de 2021, <https://indigenavigator.org/sites/indigenavigator.org/files/media/document/Legal%20Guide%20-%20Citizenship%20project%20-A5%20OKANI-1.pdf>

76. *Ídem.*

literaturas”.⁷⁷ Aunque las realidades nacionales de las comunidades indígenas que participan en las encuestas del Navegador Indígena difieren, todas coinciden en la importancia de hacer sostenibles la lengua, la cultura y el conocimiento. Los seis proyectos piloto del Navegador Indígena que están produciendo material didáctico en lenguas indígenas abordan la escolarización desde una perspectiva intercultural, previendo un modelo bilingüe que haga más equitativas las oportunidades educativas. Los resultados, sin embargo, son notablemente variados, y van desde libros de texto y manuales, hasta diccionarios y ortografías, pasando por material para la radio e incluso aplicaciones (tabla 6). Los proyectos piloto que se describen a continuación reflejan así, tanto la necesidad inmediata de revitalizar las lenguas en la vida cotidiana como el objetivo a largo plazo de hacer sostenible la enseñanza de lenguas, cultura y conocimientos indígenas en las escuelas.

Table 6: Prioridades de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena en el desarrollo de materiales y métodos de enseñanza bilingües e interculturales basados en conocimientos, prácticas y tecnologías indígenas para su uso en las escuelas y en la capacitación comunitaria.

País	Proyecto piloto	Prioridad por tratar
Bangladesh	Garantizar una educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y la cultura indígena de los Hajong en Durgapur, Nekrotona	Elaborar un diccionario de la lengua hajong y libros de la lengua hajong para garantizar el uso del hajong en las escuelas y reducir la deserción escolar debido a las barreras lingüísticas
Bolivia	Revalorización y práctica de la lengua propia en la población juvenil de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta	Producir material didáctico de audio en quechua que llegue a los jóvenes, especialmente a los de 5.º y 6.º grado, para que aprendan su lengua
Bolivia	Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío	Imprimir libros de texto bilingües que garanticen la enseñanza del plan de estudios nacional en bésiro, la lengua local
Filipinas	Nuestra Lengua, Nuestra Identidad	Elaborar una ortografía de la lengua mandaya para fomentar la enseñanza intercultural en las escuelas y en las capacitaciones comunitarias
Surinam	Preservación y transferencia de la lengua y los conocimientos y las prácticas tradicionales del pueblo Arowak en Hollandse Kamp	Desarrollar manuales, libros y aplicaciones para enseñar la lengua arowak
Surinam	Conservación y transferencia de la lengua del pueblo Arowak en Marijke Dorp	Desarrollar manuales, libros y aplicaciones para enseñar la lengua arowak

Tabla 6. Las comunidades identificaron la necesidad de desarrollar material didáctico para preservar su lengua, cultura y conocimientos y presentaron soluciones innovadoras al Mecanismo de pequeñas subvenciones. Esas propuestas innovadoras van desde la producción más básica de material para llegar a un público amplio, como en el territorio Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta en el altiplano boliviano, hasta productos lingüísticos complejos como un diccionario hajong en Bangladesh y una ortografía mandaya en Filipinas.

En Bolivia, la existencia de leyes que fomentan el plurilingüismo⁷⁸ facilita la puesta en marcha de proyectos educativos piloto con el objetivo específico de elaborar materiales didácticos en lenguas indígenas. Uno de esos proyectos es el de “Revalorización y práctica de la lengua nativa entre los jóvenes de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta”.⁷⁹ El territorio indígena de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta, en Pazña y Antequera, departamento de Oruro, se encuentra en el altiplano boliviano y alberga a 39 comunidades

77. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas” (Nueva York: Naciones Unidas, 2007).

78. La Constitución Política del Estado de Bolivia establece que la educación será intercultural, intracultural y plurilingüe. Es decir, el Estado reconoce que está formado por muchas naciones, cada una con sus propios rasgos culturales y lingüísticos, y que tienen derecho a practicarlos y a recibir educación según sus prácticas ancestrales y en sus idiomas. Véase Constitución Política del Estado (La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 2009). Véase también la Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez (La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 2010), dedicada a reforzar con más detalle los derechos culturales y lingüísticos de la Constitución en la educación.

79. CEJIS, “Revalorización y práctica de la lengua propia en la población juvenil de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta” (2018), inédito.

quechua. El centro de la comunidad es un pueblo llamado Peñas, que cuenta con una escuela que imparte clases a niños y jóvenes de primaria y secundaria. Sin embargo, el español ha sido la lengua de enseñanza, una característica del sistema escolar nacional que ha afectado gravemente al uso de las lenguas locales, hasta el punto de que el 99 % de los jóvenes no hablan su lengua tradicional quechua.⁸⁰ Esta situación ha afectado a una población de unas 10.500 personas en 56 comunidades.⁸¹ Gracias a las encuestas y cuestionarios del Navegador Indígena, el Centro de Estudios Jurídicos e Investigación Social (CEJIS) tomó nota de la situación y presentó un proyecto piloto para revitalizar el quechua entre los jóvenes en nombre de las comunidades.⁸² El CEJIS, la organización nacional social del Navegador Indígena en Bolivia y las comunidades beneficiarias, estableció como uno de los objetivos del proyecto la producción de una estrategia educativa de revalorización del idioma quechua entre los alumnos de 5.º y 6.º de primaria y secundaria.⁸³ En octubre de 2020, las emisoras de radio de Peña ya difundían el material de audio que se produjo a través de este proyecto piloto para la enseñanza del quechua.⁸⁴ El proyecto de idioma quechua se enmarca en las prácticas interculturales de intercambio de conocimientos gracias a la participación de personal técnico y consultores especializados que trabajan en la producción de material educativo en Peña.⁸⁵

Mientras el proyecto piloto de revalorización de la lengua quechua se desarrolla en el altiplano, en las tierras bajas de Bolivia también se está llevando a cabo un proyecto piloto de revitalización del bésiro, la lengua de la nación Monkox.⁸⁶ Una vez más, la creación de este proyecto piloto se basa en los resultados de las encuestas del Navegador Indígena. El proyecto piloto de las tierras bajas también cuenta con el apoyo local de la Central Indígena de Comunidades Originarias de Lomerío (CICOL).⁸⁷ Mientras que el proyecto piloto en las tierras altas busca el cumplimiento del artículo 14 de la Declaración para estudiar en la lengua materna,⁸⁸ este proyecto piloto aborda el artículo 13 de la Declaración sobre la revitalización de la cultura y la lengua y la sostenibilidad para las generaciones futuras mediante el uso de un plan de estudios especializado para enseñar la educación bilingüe.⁸⁹ Los principales beneficiarios del proyecto son los alumnos de 1.º a 7.º curso de dos escuelas de Lomerío, en el departamento de Santa Cruz.⁹⁰ Entre las actividades del proyecto están la impresión de material educativo en lengua bésiro y la impartición del currículo escolar por parte de profesores que también hablan la lengua.⁹¹ Hasta octubre de 2020 se habían impreso más de 1.000 libros de texto bilingües para atender inicialmente a 70 alumnos, pero se espera que los utilice la población estimada de 1.720 alumnos en Lomerío.⁹² El proyecto espera ser sostenible gracias a la renovación del convenio de enseñanza en bésiro entre el CEJIS, el CICOL y el Instituto Plurinacional de Estudio de Lengua y Cultura (IPELC) de Bolivia en diciembre de 2020, cuando concluya el proyecto piloto.⁹³

En consonancia con los artículos 13 y 14 de la Declaración,⁹⁴ las aldeas indígenas de Hollandse Kamp y Marijke Dorp, en Surinam, diseñaron y están ejecutando proyectos educativos para revitalizar su lengua arowak.⁹⁵ Ambos proyectos ponen de manifiesto el impacto negativo del sistema educativo nacional de habla neerlandesa en el aprendizaje y uso del arowak entre las dos últimas generaciones. En Hollandse Kamp, los mayores aún hablan el arowak, pero en Marijke la lengua se utiliza poco porque los padres ven la necesidad de que sus hijos aprendan neerlandés y puedan asistir a todos los niveles de escolarización.

80. *Idem.*

81. *Idem.*

82. *Idem.*

83. *Idem.*

84. CEJIS, "Navegador Indígena —Pilar 3: Facilitando la implementación de los ODS para los pueblos indígenas. Informe narrativo" (2020), inédito.

85. Para saber más sobre el Proyecto Piloto del Navegador Indígena en Jach'a Marka Tapacarí Cónдор Apacheta, Bolivia, visite <https://www.youtube.com/watch?v=gAOAPf8VKMQ>

86. Para saber más sobre el proyecto piloto del Navegador Indígena en Lomerío, Bolivia, visite <https://www.youtube.com/watch?v=t2Mrh5xWEgc>

87. CEJIS, "Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío" (2019), inédito.

88. CEJIS, "Revalorización y práctica de la lengua propia en la población juvenil de Jach'a Marka Tapacarí Cónдор Apacheta" (2018), inédito.

89. CEJIS, "Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío" (2019), inédito.

90. *Idem.*

91. *Idem.*

92. *Idem.* CEJIS, "Navegador Indígena - Pilar 3: Facilitando la implementación de los ODS para los pueblos indígenas. Informe narrativo" (2020), inédito.

93. CEJIS, "La CICOL, el CEJIS y el IPELC renuevan el convenio para la enseñanza del idioma Bésiro" (2020), consultado el 17 de febrero de 2020, <https://www.cejis.org/la-cicol-el-cejis-y-el-ipelc-renuevan-el-convenio-para-la-ensenanza-del-idioma-besiro/>

94. Véase el comienzo de la sección 2.2.

95. VIDS, "Preservation and transfer of the language & traditional knowledge and practice of the Arowak people in Hollandse Kamp" [Preservación y transferencia de la lengua y los conocimientos y prácticas tradicionales del pueblo Arowak en Hollandse Kamp] (2019), inédito; VIDS, "Preservation and transfer of the language of the Arowak people in Marijke Dorp" [Preservación y transferencia de la lengua de los Arowak en Marijke Dorp] (2019), inédito.

Sin embargo, tras la aplicación de las encuestas del Navegador Indígena, ambas comunidades llegaron a la conclusión de que necesitan priorizar y mantener vivas su lengua y su cultura para reafirmar su identidad indígena, tanto a nivel nacional como internacional. La revitalización del arowak como proyecto piloto se convirtió en su prioridad. La estrategia educativa se lleva a cabo a nivel comunitario mediante la concienciación y la enseñanza de la lengua, pero es innovadora porque Hollandse Kamp está elaborando manuales, folletos e incluso aplicaciones para enseñar el arowak básico a su comunidad. Esta estrategia aborda el objetivo del proyecto de transferir los conocimientos tradicionales a los jóvenes, que están influenciados por el uso del inglés a través de Internet. El proyecto comenzó a finales de 2019 y, a finales de 2020, el informe parcial en Hollandse indicaba que las comunidades de los alrededores se habían interesado en volver a utilizar el Arowak.⁹⁶ La comunidad de Marijke pretende participar en el proceso de producción del material y utilizarlo en su pueblo, por lo que su ámbito de uso es amplio y reafirma su derecho a la dignidad de sus tradiciones y aspiraciones.⁹⁷

Otro proyecto de revitalización lingüística que está produciendo material didáctico indígena es el de Durgapur (Bangladesh). La Bangladesh Jatiya Hajong Sangathon (Organización Nacional Hajong de Bangladesh, BJHS) es una plataforma nacional del pueblo Hajong, cuya población se estima en unos 13.000 y están repartidos en cuatro distritos del noreste del país.⁹⁸ La encuesta del Navegador Indígena reveló que cerca del 40 % de los niños Hajong no saben leer ni escribir correctamente en hajong, una cifra que las comunidades identificaron como un indicador de la pérdida temprana de la lengua, la cultura y la identidad y que les animó a dar prioridad a la enseñanza del hajong entre los jóvenes.⁹⁹ El proyecto de la BJHS¹⁰⁰ tiene como objetivo ayudar a los niños y a los estudiantes de educación primaria, secundaria y superior con la esperanza de reducir las tasas de deserción escolar debido a las barreras lingüísticas y reproducir la enseñanza del hajong entre la comunidad. La originalidad del proyecto radica en la producción de un diccionario de lengua hajong y de libros de lengua hajong. Estos recursos serán completados por expertos y se espera que sigan siendo recursos útiles para la enseñanza y el aprendizaje del hajong. Además de abordar el ODS 4 a través de la mejora de habilidades numéricas y de alfabetización temprana, el cierre de las brechas de género y la inclusión de las poblaciones vulnerables, la producción de material didáctico contribuye a la integración de la enseñanza de la lengua hajong en el plan de estudios nacional de Bangladesh a través de memorandos con el gobierno local y, de esta manera, logra simultáneamente el ODS 17 sobre alianzas.

“Desarrollar materiales y métodos de enseñanza bilingües e interculturales basados en los conocimientos, prácticas y tecnologías indígenas para su uso en las escuelas y en las actividades de formación de la comunidad” es uno de los objetivos iniciales del proyecto Nuestra Lengua, Nuestra Identidad de la comunidad Mandaya de Filipinas.¹⁰¹ Lo innovador del proyecto es que las mujeres mandaya de Calapagan, Davao Oriental, están en el origen de la sugerencia de producir una ortografía en mandaya que las ayude a ellas y a las escuelas a enseñar y hablar a sus hijos en mandaya. En Calapagan, la mayoría de las escuelas utilizan el bisaya para enseñar a sus hijos, lo que está creando preocupación entre las madres mandayas. Estas preocupaciones salieron a la luz durante las conversaciones del socio del Navegador Indígena, Tebtebba, con la comunidad. Como resultado, la Limpong na Tutong ng Mandaya na Kabubayan sang Calapagan na Asosasyon (Asociación de Verdaderas Mujeres Mandaya de Calapagan, LTMKCA) asumió el reto de ayudar a la comunidad Mandaya en la producción de una ortografía de la lengua mandaya, y su distribución a las escuelas. Un aspecto muy positivo del proyecto es que el Departamento de Educación de Filipinas se implicó en la fase inicial del proyecto, señal de que es probable que la ortografía se adopte más ampliamente en las escuelas.

96. VIDS, “Preservation and transfer of the language & traditional knowledge and practice of the Arowak people in Hollandse Kamp - progress report” [Preservación y transferencia de la lengua y los conocimientos y prácticas tradicionales del pueblo Arowak en Hollandse Kamp —Informe de avances] (2020), inédito.

97. DNUDPI, artículo 15.

98. Fundación Kapaeng y BJHS, “Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona - Evaluation grid for review of grant proposals” [Garantizar la educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y cultura de los Hajong en Durgapur, Nekrotona —Tabla de evaluación para la revisión de propuestas de subvención] (2019), inédito.

99. *Idem*.

100. Fundación Kapaeng y BJHS, “Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona” [Garantizar la educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y cultura de los Hajong en Durgapur, Nekrotona] (2019), inédito.

101. Fundación Tebtebba y LTMKCA, “Nuestra Lengua, Nuestra Identidad” (2019), inédito.

Tendencias

La educación intercultural bilingüe en América Latina

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina surgió en la década de 1980 como una necesidad social de las comunidades indígenas de ver reflejadas sus culturas en los sistemas educativos nacionales y de poder aprender en sus propias lenguas (López y Küper, 1999).¹⁰² Desde entonces, la región se ha esforzado por establecer escuelas en las que el conocimiento, la lengua y la cultura indígenas reafirmen las contribuciones indígenas a los planes de estudio, las identidades y las sociedades nacionales. Existen establecimientos de EIB en todos los niveles educativos en varios estados latinoamericanos como Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, Perú o Venezuela.¹⁰³ Aunque en todos los casos existen retos para llevar a cabo los proyectos educativos, la EIB se mantiene firme y contribuye al cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a recibir y crear programas educativos acordes con sus necesidades culturales y de desarrollo.¹⁰⁴ El Navegador Indígena apoya proyectos piloto que proponen nuevos caminos hacia la interculturalidad, es decir, el intercambio equitativo de puntos de vista y prácticas educativas entre los pueblos indígenas y no indígenas. Los proyectos piloto del Navegador Indígena que abordan la interculturalidad también están en consonancia con la meta 4.5 de los ODS, que apunta a brindar acceso a una educación de calidad a los pueblos indígenas junto con el reconocimiento y el apoyo de los estados.

2.3 ACTUALIZAR LAS COMPETENCIAS Y LOS CONOCIMIENTOS DE LOS PROFESORES INDÍGENAS

El marco educativo del Navegador Indígena vigila de cerca el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas a controlar sus sistemas educativos y a estar representados cultural y lingüísticamente en la educación. Tanto en los sistemas educativos nacionales como en el aprendizaje informal, los profesores desempeñan un papel esencial para garantizar la transmisión de la cultura, los conocimientos y las tradiciones indígenas, especialmente a las generaciones más jóvenes. Aunque las encuestas del Navegador Indígena no centran su atención en los profesores, el Mecanismo de pequeñas subvenciones surge como una forma de complementar las encuestas mediante una mayor cobertura de las metas del ODS 4. En el caso de los profesores, el Mecanismo de pequeñas subvenciones contribuye a la consecución de la meta 4.5, que pretende garantizar una educación inclusiva para las poblaciones indígenas, y de la meta 4.C, que pretende aumentar el número de maestros cualificados, centrándose en los países en desarrollo.¹⁰⁵

El Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena ha financiado cinco proyectos piloto que se concentran en formar profesores (tabla 7). Cuatro de esos cinco proyectos se centran en la formación de profesores de lenguas, lo que revela la necesidad de las comunidades que participaron en la encuesta del Navegador Indígena de revitalizar y mejorar el uso de su lengua, con el objetivo final de utilizarla en la enseñanza formal. La única excepción son los profesores de lengua bésiro de las tierras bajas de Bolivia, donde la formación se centra en la integración del plan de estudios regionalizado a las prácticas lingüísticas indígenas. Sin embargo, la formación del profesorado solo se ha convertido en una prioridad en tres países: dos en América Latina y uno en Asia.

102. Luis E. López y Wolfgang Küper, "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación* 20 (1999).

103. Geraldine Abarca Carimán, "Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad" (Santiago, Chile: UNESCO), consultado el 3 de febrero de 2021, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE09-ESP.pdf>

104. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), "United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples" [Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas] (Nueva York: Naciones Unidas, 2007).

105. Asamblea General de las Naciones Unidas (AGNU), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" [Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible] (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

Tabla 7: Prioridades de los proyectos piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena en la actualización de las habilidades y conocimientos de los profesores indígenas.

País	Proyecto piloto	Prioridad por tratar
Bangladesh	Garantizar una educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y la cultura indígena de los Hajong en Durgapur, Nekrotona	Formar a profesores de lengua hajong para que utilicen el material didáctico de nivel 2
Bangladesh	Desarrollo lingüístico, educativo y cultural de la comunidad indígena Khasi de Moulvibazar	Formar a profesores de lengua khasi
Bolivia	Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío	Actualizar a los profesores de lengua bésiro para que puedan utilizar el plan de estudios regionalizado con un enfoque intercultural
Surinam	Preservación y transferencia de la lengua y los conocimientos y prácticas tradicionales del pueblo Arowak en Hollandse Kamp	Aumentar el número de profesores cualificados de arowak
Surinam	Conservación y transferencia de la lengua del pueblo Arowak en Marijke Dorp	Aumentar el número de profesores cualificados de arowak

Tabla 7. La mayoría de los profesores reciben formación en la enseñanza de la lengua, pero los objetivos varían: en Moulvibazar, Bangladesh, y en Surinam, no hay suficientes profesores, mientras que en Nekrotona, Bangladesh, los profesores están actualizando sus conocimientos de enseñanza. Excepcionalmente, en Lomerío (Bolivia) se está formando a los profesores para que adopten un enfoque intercultural en el plan de estudios.

Los proyectos de Surinam sobre la revitalización de la lengua del pueblo Arowak pretenden aumentar el número de profesores cualificados de esta lengua. Las iniciativas de Hollandse Kamp y Marijke Dorp propusieron capacitar a seis personas del pueblo en la enseñanza del arowak básico como formación de formadores, para que, a su vez, estos pudieran capacitar a otros 10 miembros de la comunidad cada uno en el plazo de un año. Como el proyecto no ha llegado a su fin, la enseñanza del arowak a los miembros de la comunidad continúa y está garantizada por un compromiso firmado por los que reciben la capacitación. Este paso de “Formación de formadores” está en consonancia con el segundo paso del plan del Departamento de Educación para movilizar a las comunidades y mejorar el desarrollo de capacidades.¹⁰⁶

En el noreste de Bangladesh se está capacitando a los profesores para que enseñen el khasi en cinco nuevos centros lingüísticos. El proyecto piloto se denomina “Desarrollo lingüístico, educativo y cultural para la comunidad indígena Khasi de Moulvibazar”, y pretende promover la enseñanza del khasi entre los diversos punjis (pueblos) de la comunidad Khasi.¹⁰⁷ El proyecto se propuso tras un debate entre el socio nacional del Navegador Indígena, la Fundación Kapaeeng, y las comunidades del punji Jhimai en el upzila de Kulaura.¹⁰⁸ La discusión dejó claro que los jóvenes tenían dificultades para terminar la educación secundaria debido a la falta de educación en la lengua khasi, pero la enseñanza en khasi necesitaba enseñar la lengua a los jóvenes en el nivel básico, así como formar a los profesores de la comunidad.¹⁰⁹ En Kulaura, la proporción de alumnos por profesor era inadecuada y los profesores con conocimientos

106. VIDS, “Preservation and transfer of the language of the Arowak People in Marijkedorp - Evaluation grid for grant proposals” [Preservación y transferencia de la lengua del pueblo Arowak en Marijkedorp –Tabla de evaluación de propuestas de subvención] (2019), inédito.

107. Fundación Kapaeeng, KUBORAJ y los Peoples Development Services (Servicios de Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (IPDS), “Language, Education and Cultural Development for the Khasi Indigenous Community in Moulvibazar” [Desarrollo lingüístico, educativo y cultural para las comunidades de indígenas Khasi en Moulvibazar] (2020), inédito.

108. *Idem.*

109. *Idem.*

nativos de khasi eran escasos.¹¹⁰ Como solución, el proyecto piloto siguió adelante con la construcción de los centros lingüísticos y se enfocó en el desarrollo de capacidades de los profesores.¹¹¹ Cinco de ellos recibieron la formación correspondiente a través de un taller de dos días para actualizar sus conocimientos lingüísticos. Como seguimiento, los centros organizan reuniones mensuales de planificación con los profesores para discutir sus desafíos y logros.¹¹² Ahora, los centros están funcionando y la proporción media de alumnos por profesor es de 25:1.¹¹³

Mientras que algunos proyectos, como los de los Arowak y los Khasi que se mencionan anteriormente, se centran en la formación de los profesores en nuevas competencias, otros buscan profundizar en los conocimientos que tienen los profesores sobre las materias que enseñan para garantizar su sostenibilidad. A través de las encuestas y los talleres del Navegador Indígena, las comunidades expresaron su deseo de mantener y practicar sus lenguas y conocimientos, pero encontrar suficiente personal docente para llevar a cabo la tarea nunca es fácil, y menos aún en etapas más avanzadas. Algunos de los proyectos del Navegador Indígena responden a esa necesidad. En Asia, el proyecto de enseñanza de la lengua hajong en Bangladesh prevé la formación de profesores en el uso de libros de nivel 2 para que los alumnos puedan ir más allá del aprendizaje básico de la lengua.¹¹⁴ Mientras tanto, en Bolivia, el proyecto de la lengua bésiro se inició con una actualización de los conocimientos de los profesores, tanto de la lengua bésiro como de las estrategias interculturales, para que los niños hasta el 7.º grado reciban una educación bilingüe según el plan de estudios regionalizado.¹¹⁵ La difusión del conocimiento indígena a los maestros en múltiples niveles y en diferentes modalidades de enseñanza —formal, informal o ambas— contribuye a asegurar la sostenibilidad de las prácticas pedagógicas.

2.4 AUMENTAR LA TRANSFERENCIA INTERGENERACIONAL DE CONOCIMIENTOS DE LOS MAYORES INDÍGENAS A LOS JÓVENES

Tan importante como garantizar la sostenibilidad de la formación del profesorado es aumentar la transferencia de conocimientos intergeneracional de los mayores indígenas a los jóvenes. Este componente de los proyectos del Navegador Indígena en materia de educación es clave para garantizar la meta 4.7, que pretende lograr la “apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”.¹¹⁶ La mayor parte de las preocupaciones pedagógicas que las comunidades identificaron a lo largo de las encuestas del Navegador Indígena estaban relacionadas con la pérdida intergeneracional del conocimiento indígena debido a la aceleración de las políticas y prácticas de globalización hacia finales del siglo pasado.¹¹⁷ Aunque el advenimiento de la Declaración y, más recientemente, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, han contribuido enormemente a la erradicación de esas políticas y prácticas, las consecuencias de la globalización son visibles en la pérdida del conocimiento indígena entre las generaciones más jóvenes. Esta situación sitúa a los mayores como portadores únicos de conocimientos y presenta la urgencia de transmitir sus conocimientos a sus comunidades para evitar pérdidas irreparables.

Aunque cualquier iniciativa de revitalización lingüística puede beneficiarse de la sabiduría de los mayores, hay tres proyectos piloto dentro del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena que destacan en ese sentido, ya que sitúan a los mayores como responsables del desarrollo cultural o como profesores que interactúan directamente con los jóvenes (tabla 8).

110. *Ídem.*

111. *Ídem.*

112. Comunicación personal con la Fundación Kapaeeng (2021).

113. *Ídem.*

114. Fundación Kapaeeng y BJHS, “Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona - Evaluation grid for review of grant proposals” [Garantizar la educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y cultura de los Hajong en Durgapur, Nekrotona —Tabla de evaluación de propuestas de subvenciones] (2019), inédito.

115. CEJIS, “Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío” (2019), inédito.

116. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), “Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development” [Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible] (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

117. Salomón Nahmad, “Nido de lengua, un diálogo sobre educación indígena intercultural entre Chomsky, antropólogos y educadores”, *Desacatos* 38 (2012): 207-210.

Tabla 8: Prioridades de los proyectos piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena para aumentar la transferencia intergeneracional de conocimientos de los mayores indígenas a los jóvenes.

País	Proyecto piloto	Prioridad por tratar
Bangladesh	Desarrollo lingüístico, educativo y cultural de la comunidad indígena Khasi de Moulvibazar	Situar a los mayores como líderes de los centros de idiomas, tanto en el desarrollo del plan de estudios como en la gestión de los centros
Bolivia	Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío	Garantizar la transferencia intergeneracional de la lengua, la cultura y los conocimientos desde la primera infancia (0-5)
Filipinas	Nuestra Lengua, Nuestra Identidad	Valorar y recuperar los conocimientos lingüísticos de los mayores mediante la elaboración de una ortografía intergeneracional de la lengua local

Tabla 8. En cada caso, los mayores desempeñan un papel diferente: jefes de centros culturales en Bangladesh; profesores de lengua, cultura y conocimientos en Bolivia; y expertos en lenguas en Filipinas. A pesar de las diferencias en las funciones, todos los proyectos piloto subrayan la importancia y el enorme potencial de los mayores indígenas para contribuir al desarrollo de sus comunidades.

El proyecto piloto del Navegador Indígena en Lomerío (Bolivia) presenta una característica adicional para incorporar la transferencia de conocimientos intergeneracional a la enseñanza del bésiro además de la enseñanza escolar: los nidos lingüísticos. Los nidos lingüísticos son experiencias de inmersión para ayudar a los más pequeños a aprender una lengua, una cultura y ciertos valores dentro de un contexto lingüísticamente diferente.¹¹⁸ En otras palabras, los niños indígenas aprenden su lengua como segunda lengua al mismo nivel que aprenden —o aprendieron— su primera lengua. El proyecto piloto en las tierras bajas de Bolivia¹¹⁹ está implementando nidos lingüísticos entre los niños de 0 a 5 años en paralelo a la enseñanza formal del bésiro en las escuelas. En los nidos lingüísticos, los mayores no solo hablan en bésiro, sino que también enseñan a los niños técnicas tradicionales de subsistencia. De este modo, los niños están preparados para empezar el primer grado hablando en bésiro y con un sentimiento de identificación con su propia cultura.

El proyecto piloto de revitalización del khasi en Bangladesh es otra iniciativa en la que los mayores han dirigido el funcionamiento de la enseñanza y la formación de la lengua khasi. En Bangladesh, la Política Nacional de Educación de 2010 fomenta el aprendizaje no solo en bangla, sino también en otras lenguas, así como el desarrollo de las lenguas indígenas.¹²⁰ Como resultado, el Gobierno ha publicado libros de texto en varias lenguas indígenas, pero el khasi no ha sido una de ellas.¹²¹ En este contexto, los conocimientos de los mayores son esenciales para revitalizar la lengua, ya que solo ellos saben cómo enseñar el khasi oral y escrito.¹²² Por ello, los mayores han sido clave en el desarrollo de los centros lingüísticos. De hecho, todos los miembros del Comité de Gestión del Centro Lingüístico son mayores.¹²³ Como tales, contratan y forman a los profesores, organizan reuniones periódicas para asegurarse de que los centros funcionen según lo previsto y, en ocasiones, se dirigen a los jóvenes para discutir y explicar cómo se produce la transferencia de conocimientos intergeneracional a través del proyecto.¹²⁴ En Kulaura upzali, los mayores son los líderes educativos de sus comunidades.

118. Alison Yaunches, "Native People revitalize their languages using a proven approach from across the globe". [Los pueblos indígenas revitalizan sus lenguas a través de un enfoque probado alrededor del mundo] Rural Roots 5, 3 (2004) Instituto lingüístico de invierno, "Revitalización lingüística: enseñanza de lengua indígena como segunda lengua" (2007), consultado el 16 de marzo de 2021, <https://nilavigil.com/2007/10/22/revitalizacion-de-una-lengua-ensenanza-de-lengua-indigena-como-segunda-lengua/>

119. CEJIS, "Revitalización y vitalización de la lengua bésiro de la nación Monkox de la Tierra Indígena de Lomerío" (2019), inédito.

120. Ministerio de Educación, Gobierno de la República Popular de Bangladesh, "National Education Policy 2010" [Política Nacional de Educación de 2010] (2010), consultado el 11 de abril de 2021, http://eccd-bangladesh.net/document/documents/National_Education_Policy_2010_English.pdf

121. Fundación Kapaeng, KUBORAI e IPDS, "Language, Education and Cultural Development for the Khasi Indigenous Community in Moulvibazar" [Desarrollo lingüístico, educativo y cultural para las comunidades de indígenas Khasi en Moulvibazar] (2019), inédito.

122. *Idem.*

123. Comunicación personal con la Fundación Kapaeng (2021).

124. *Idem.*

Por último, el proyecto ortográfico de la comunidad Mandaya de Calapagan (Filipinas)¹²⁵ aborda la transferencia intergeneracional de conocimientos mediante la participación de los mayores en actividades relacionadas con la lengua, así como mediante la (trans)formación de los portadores de conocimientos indígenas como personas de referencia en su propia lengua. Todo miembro de la comunidad indígena con conocimientos de mandaya es bienvenido a contribuir a la creación de la ortografía. Este enfoque no solo considera a los mayores como fuentes de sabiduría lingüística, sino que los convierte en expertos al animarlos a dejar su huella en un recurso que se utilizará en las generaciones futuras. Además, la elaboración de la ortografía cuenta con la participación de lingüistas, por lo que este proyecto es intergeneracional e intercultural.

Tendencias

Hacia el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022-2032

Los temas del año internacional se seleccionan en función de su relevancia mundial.¹²⁶ El hecho de que 2019 se haya convertido en el Año Internacional de las Lenguas Indígenas atestigua la importancia de estas para el mundo, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también histórico e incluso epistemológico.¹²⁷ A los efectos de este informe, las lenguas indígenas son importantes porque permiten a los pueblos indígenas enseñar sobre sí mismos a otras comunidades educativas. Y lo que es más importante, los pueblos indígenas interpretan el mundo a través de su lengua, lo que se traduce en el uso de las lenguas indígenas como el canal más eficaz para que los pueblos indígenas accedan a la educación. Los resultados del Año Internacional de las Lenguas Indígenas son indicadores positivos de hasta qué punto las partes interesadas en la educación y los responsables políticos —e incluso los de otros ámbitos— se han preocupado por mantener y promover el uso de las lenguas indígenas. En 2019, la Asamblea General de las Naciones Unidas resolvió establecer el periodo 2022-2032 como el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas.¹²⁸

Como seguimiento, a principios de 2020, se publicó la Declaración de Los Pinos como un conjunto de directrices hacia los objetivos del decenio.¹²⁹ El Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena está alineado con esos objetivos. Una de las consideraciones temáticas de la Declaración de Los Pinos es la creación de entornos inclusivos e igualitarios para promover las lenguas indígenas en la educación.¹³⁰ El documento pide que se realicen esfuerzos interdisciplinarios para seguir desarrollando el uso de las lenguas como objeto de investigación y método de instrucción, la creación de planes de estudio que respondan a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas, y la propia enseñanza de las lenguas indígenas, con un enfoque de apoyo financiero y técnico para mantener vivas las tradiciones orales y promover la educación básica entre los adultos.¹³¹ Otras áreas que planean ser abordadas entre 2022 y 2032 son: la promoción de las lenguas indígenas en todos los niveles educativos, la producción de material educativo en lenguas indígenas, la producción de políticas lingüísticas que apoyen las lenguas indígenas y la promoción de la educación bilingüe, multilingüe, basada en la lengua materna y sostenible.¹³² De los 14 proyectos piloto del Navegador Indígena relacionados con la educación, 10 tienen como objetivo principal la enseñanza o revitalización de las lenguas.¹³³

125. Fundación Tebtebba y LTMKCA, "Nuestra Lengua, Nuestra Identidad", 2019, inédito.

126. 2019, Año Internacional de las Lenguas Indígenas, consultado el 27 de marzo de 2021, <https://en.iyl2019.org/about/>

127. *Idem.*

128. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), "Rights of indigenous peoples. Report of the Third Committee" [Derechos de los pueblos indígenas. Informe de la Tercera Comisión] (2019), consultado el 27 de marzo de 2021, <https://undocs.org/en/A/74/396>

129. "Declaración de los Pinos (Chapoltepek) —Construyendo un decenio de acciones para las lenguas indígenas" (Ciudad de México: 2020), consultado el 27 de marzo de 2021, https://en.unesco.org/sites/default/files/los_pinos_declaration_july2020.pdf

130. *Idem.*

131. *Idem.*

132. *Idem.*

133. Comunicación personal con IWGIA (2020).

2.5 DIALOGAR CON LOS GOBIERNOS PARA EL RECONOCIMIENTO Y EL USO OFICIAL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS

La defensa es una de las características más destacadas del Navegador Indígena.¹³⁴ La razón por la que la defensa ocupa un lugar central en las actividades indígenas es que es el medio a través del cual los pueblos indígenas pueden entablar un diálogo con las autoridades a todos los niveles para el respeto de sus derechos. En todo su conjunto, la Declaración prevé el apoyo de los estados para el cumplimiento de los derechos humanos indígenas.¹³⁵ Del mismo modo, el ODS 17 promueve la creación de alianzas para lograr los ODS.¹³⁶ Sin embargo, a veces resulta difícil entablar un diálogo porque no hay pruebas de una necesidad específica o porque los pueblos indígenas no saben cómo defender sus derechos. La herramienta de seguimiento del Navegador Indígena tiene como objetivo proporcionar pruebas de un problema específico identificado por las propias comunidades, mientras que los talleres del Navegador Indígena informan a las comunidades indígenas sobre sus derechos.¹³⁷ El Mecanismo de pequeñas subvenciones contribuye a la participación en el diálogo con los gobiernos y los titulares de obligaciones, al permitir a los pueblos indígenas diseñar proyectos que generen compromiso.

Seis proyectos piloto del Navegador Indígena responden a la necesidad de compromiso a través de la educación: cuatro en Asia y dos en América Latina (tabla 9). Sus formas de relacionarse con las autoridades varían, y van desde la formación formal en derecho, como en Perú, hasta la defensa por parte de los jóvenes, como en Camboya. Asimismo, el nivel de compromiso va de lo local a lo internacional. El amplio espectro que abarcan estos proyectos piloto refleja la voluntad de las comunidades indígenas implicadas de reconocer y respetar a los gobiernos e instituciones existentes, pero también de que se reconozca y respete su identidad indígena en la educación.

Tabla 9: Prioridades de los proyectos piloto de las comunidades indígenas que participaron en las encuestas del Navegador Indígena para entablar un diálogo con los gobiernos para el reconocimiento y el uso de las lenguas indígenas como lenguas oficiales en las escuelas y otras instituciones públicas.

País	Proyecto piloto	Prioridad por tratar
Bangladesh	Garantizar una educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y la cultura indígena de los Hajong en Durgapur, Nekrotona	Concienciar a la población local sobre el proyecto para mejorar el apoyo del gobierno en los niveles políticos más altos.
Bolivia	Revalorización y práctica de la lengua nativa entre los jóvenes de Jach'a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta	A través de alianzas, comprometerse con los gobiernos e instituciones tanto a nivel local como nacional para que apoyen la iniciativa del proyecto piloto
Camboya	Capacitar a los hombres y mujeres jóvenes indígenas para preservar y desarrollar los recursos naturales con el fin de mejorar sus medios de vida y su sistema de gestión	Comprometerse con la sociedad civil para crear un plan de estudios basado en el conocimiento indígena que garantice los logros educativos en el futuro
Nepal	Promover el desarrollo inclusivo de los pueblos indígenas Chhantyal	Capacitar a las comunidades indígenas para que participen activamente en los procesos de toma de decisiones del gobierno en relación con la enseñanza y la educación de la lengua chhantyal para sus comunidades en general
Nepal	Promover los derechos indígenas y la inclusión social de la comunidad Magar en el oeste de Nepal	A través de alianzas, comprometerse a todos los niveles y con todos los sectores del gobierno y la sociedad para garantizar la enseñanza de la lengua y la financiación de proyectos
Perú	Escuela de Líderes Wampís Intercultural "Sharian"	Enseñar a los jóvenes Wampís a convertirse en líderes en el gobierno y en el compromiso de las instituciones desde un punto de vista legal

Tabla 9. Entre las prioridades se encuentran: aumentar la participación de las comunidades indígenas en los asuntos relacionados con la educación, comprometerse con los gobiernos a todos los niveles para abogar por el reconocimiento de sus derechos así como para garantizar el uso de las lenguas indígenas en las escuelas, y sensibilizar a nivel local para reforzar las instituciones educativas indígenas.

134. "¿Qué es el Navegador Indígena?", consultado el 12 de enero de 2021, <https://indigenounavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>

135. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), "United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples" [Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas] (Nueva York: Naciones Unidas, 2007).

136. Asamblea General de las Naciones Unidas (UNGA), "Transforming our World: 2030 Agenda for Sustainable Development" [Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible] (2015), consultado el 14 de enero de 2021, https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf

137. "¿Qué es el Navegador Indígena?", consultado el 12 de enero de 2021, <https://indigenounavigator.org/what-is-the-indigenous-navigator>

En Perú, el Navegador Indígena apoya la Escuela de Líderes Wampís Intercultural “Sharian”, dirigida por el Gobierno Territorial Autónomo de la Nación Wampís, y que enseña a los jóvenes Wampís a convertirse en líderes para relacionarse con las autoridades gubernamentales y otras instituciones. Este proyecto no se centra en el ODS 4, sino en el ODS 1 (poner fin a la pobreza), el ODS 5 (igualdad de género), el ODS 10 (reducción de las desigualdades) y el ODS 17 (alianzas para lograr los ODS).¹³⁸ El modelo pionero de la escuela Sharian pretende promover los ODS en las clases a través de planes de estudio centrados en el estudio de los derechos humanos de los indígenas, como la autodeterminación y la autonomía.¹³⁹ A finales de 2020, la escuela Sharian había reclutado a 37 estudiantes Wampís, entre ellos 9 mujeres, para que asistieran a cursos interculturales —dirigidos por expertos indígenas y no indígenas— sobre liderazgo, autoridad, justicia indígena y escritura.¹⁴⁰ El proyecto piloto también dio lugar al diseño de un observatorio de derechos indígenas en colaboración con la comarca provincial de Condorcanqui, y que será implementado por líderes graduados de la Escuela en 2021.¹⁴¹ A través de la educación, la nación Wampís trabaja por el reconocimiento de sus derechos y se compromete con las autoridades locales en proyectos de beneficio mutuo.

La flexibilidad del Mecanismo de pequeñas subvenciones también promueve el compromiso con otras instituciones para utilizar las lenguas indígenas como lenguas oficiales en instituciones públicas. El proyecto piloto del Navegador Indígena sobre la revalorización y la enseñanza del quechua en el territorio Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta en Bolivia, mencionado en la sección 2.2., es un ejemplo de los esfuerzos que se están llevando a cabo para lograr la inclusión de las lenguas indígenas como lenguas oficiales en instituciones públicas. En Bolivia, uno de los principales objetivos del proyecto piloto de quechua es la elaboración de material educativo para que lo utilicen los niños de la Unidad Educativa de Peñas.¹⁴² Este objetivo no solo cumple con las metas establecidas por los ODS para lograr una educación sostenible basada en el conocimiento local, sino también con las metas establecidas por la agenda nacional 2025 de Bolivia para promover la educación bilingüe.¹⁴³ En el proyecto piloto es relevante el enfoque de cooperación para lograr la enseñanza del quechua en las escuelas; mientras que los líderes indígenas se comprometen con los gobiernos locales en la promoción de los derechos humanos indígenas, otras organizaciones con gran experiencia en la promoción y el compromiso de la educación —CEJIS, CENDA, PROEIB Andes—¹⁴⁴ buscan involucrar a las autoridades municipales y otras instituciones relevantes para apoyar la iniciativa.¹⁴⁵ En resumen, el proyecto piloto que las comunidades de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta desarrollaron funciona a través de la incidencia en diferentes niveles y pretende atender las prioridades locales, nacionales e internacionales a través de la enseñanza del quechua en las escuelas.

En todos los países del sudeste asiático en los que opera actualmente el Navegador Indígena se están llevando a cabo una serie de esfuerzos conjuntos similares. En Nepal, a diferencia de Bolivia, el gobierno no ha implementado ninguna medida relacionada con el logro de los ODS para los pueblos indígenas.¹⁴⁶ Sin embargo, la comunidad Chhantyal, en el oeste del país, identificó varias necesidades relacionadas con los ODS, entre las que se encuentran el acceso a una educación gratuita, equitativa y de calidad, así como el desarrollo de la primera infancia (metas 4.1 y 4.2), el aumento del número de adultos con habilidades relevantes para el empleo (meta 4.4), la prevención de la violencia de género (meta 5.2), la capacitación de la población en general para promover la inclusión (meta 10.2), la garantía de una toma de decisiones participativa y representativa a todos los niveles (meta 16.7) y la aplicación de leyes y políticas no discriminatorias para el desarrollo sostenible (16.b).¹⁴⁷ En general, las necesidades

138. Perú Equidad y GTANW, “Escuela de líderes Wampis intercultural ‘Sharian’” (2019), inédito.

139. *Ídem*.

140. Comunicación personal con líderes Wampis, 2021; GTANW, *Informe narrativo 2020 —Escuela de líderes Wampis intercultural* (2020), inédito.

141. GTANW, *Informe narrativo 2020 —Escuela de líderes Wampis intercultural* (2020), inédito.

142. CEJIS, “Revalorización y práctica de la lengua propia en la población juvenil de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta” (2018), inédito.

143. *Ídem*.

144. Centro de Comunicación y de Desarrollo Andino, www.cenda.org; Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos, www.proeibandes.org

145. CEJIS, “Revalorización y práctica de la lengua propia en la población juvenil de Jach’a Marka Tapacarí Cóndor Apacheta” (2018), inédito.

146. LAHURNIP y NCA, “Promoting Inclusive Development of Chhantyal Indigenous Peoples” [Promoción del Desarrollo inclusivo del pueblo indígena Chhantyal] (2019), inédito.

147. *Ídem*.

mencionadas encontraron un común denominador en la promoción del desarrollo inclusivo de las comunidades Chhantyal. El proyecto piloto, liderado por la comunidad Chhantyal a través de la Nepal Chhantyal Association (Asociación Chhantyal de Nepal) (NCA) en cooperación con la Lawyers' Association for Human Rights of Nepalese Indigenous Peoples (Asociación de Abogados por los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de Nepal) (LAHURNHIP), socia del Navegador Indígena, pretende capacitar a los pueblos indígenas para que participen en los procesos de toma de decisiones a nivel local y para que accedan y consigan fondos públicos para sus proyectos. Una de las mayores prioridades de los Chhantyal es el uso de su lengua materna en las escuelas, ya que no hay ninguna que la enseñe o la utilice.¹⁴⁸ Para lograr la inclusión de la lengua materna en las escuelas, el proyecto piloto prevé la promoción ante los partidos políticos y las autoridades gubernamentales no indígenas, la cooperación con el Ministerio de Educación – tanto a nivel provincial como federal – y la colaboración con instituciones internacionales.¹⁴⁹ El proyecto comenzó en julio de 2019 y, en agosto de 2020, los Chhantyal ya habían participado en los procesos de planificación del desarrollo local, lo que les permitió conseguir financiación para la enseñanza de la lengua y la cultura.¹⁵⁰ Además, los Chhantyal se comprometieron con los gobiernos locales y los comités de gestión escolar y lograron el compromiso de los profesores de impartir educación multilingüe en las escuelas en un futuro próximo.¹⁵¹

La comunidad Magar, también en el oeste de Nepal, está llevando a cabo un proyecto similar al de la comunidad Chhantyal. La población de los magar se estima en 1.887.733, lo que representa el 7,12 % de la población del país, diez veces más que la comunidad Chhantyal, pero el 31,69 % de los pobres de Nepal son magar.¹⁵² Acabar con la pobreza (ODS 1) es la prioridad de los magar, pero eso incluye el acceso a mejores puestos de trabajo para los que se requiere una educación de calidad.¹⁵³ Por ello, el proyecto piloto del Navegador Indígena en Karnali (Nepal) trabaja con los mismos objetivos educativos que el proyecto de la comunidad de Chhantyal.¹⁵⁴ Para conseguir la inclusión social en la toma de decisiones y asegurar la financiación de sus proyectos, el proyecto piloto está dirigido por el District Coordination Council of Nepal Federation of Indigenous Nationalities (Consejo de Coordinación de Distrito de la Federación de Nacionalidades Indígenas de Nepal) (DCC-NEFIN), pero se apoya en la experiencia de la LAHURNIP para colaborar con otras organizaciones de pueblos indígenas, clubes de jóvenes, organizaciones de mujeres, líderes, diferentes partidos políticos y gobiernos locales.¹⁵⁵ Al igual que en el caso de los Chhantyal, la concienciación y la defensa de la educación basada en la lengua materna condujeron a la obtención de un presupuesto para la educación multilingüe.¹⁵⁶ Entre julio de 2019 y agosto de 2020, el proyecto piloto llevó a los magar a comprometerse con los gobiernos locales, que crearon un grupo de trabajo para implementar la lengua magar en las escuelas.¹⁵⁷ El resultado triunfal del proceso de compromiso fue la implementación de la educación basada en la lengua materna en siete escuelas que reciben niños clasificados como marginados, altamente marginados y en peligro.¹⁵⁸

Por su parte, el proyecto piloto de revitalización e integración de la lengua y la cultura de los hajong en Nekrotona (Bangladesh)¹⁵⁹ es un buen ejemplo de los resultados educativos que se lograron gracias a

148. *Ídem.*

149. *Ídem.*

150. LAHURNIP y NCA, "Implementation of Making the SDGs Work for Indigenous Peoples under the Indigenous Navigator" [Aplicación del proyecto Lograr que los ODS funcionen para los pueblos indígenas del navegador indígena]. Informe de avances (2020), inédito.

151. *Ídem.*

152. Oficina Central de Estadística –Comisión Nacional de Planificación, Gobierno de Nepal, "National Population and Housing Census 2011, Marks 100 years of census taking in Nepal" [Censo nacional de población y vivienda 2011. Cien años de censos en Nepal], consultado el 27 de marzo de 2021, <https://nada.cbs.gov.np/index.php/catalog/54>; Chaitanya Subba, Bishwamber Pyakuryal, Tunga Shiromani Bastola, Mohan Khajum Subba, Nirmal Kumar Raut y Baburam Karki, A Study on the Socio-Economic Status of Indigenous Peoples in Nepal [Un estudio sobre la condición socioeconómica de los pueblos indígenas en Nepal]. (LAHURNIP e IWGIA, 2014), consultado el 29 de abril de 2021, final-book-nlss.pdf (lahurnip.org)

153. LAHURNIP y DCC-NEFIN, "Promoting Indigenous Rights and Social Inclusion of the Magar Community in Western Nepal" [Promoción de los derechos indígenas y la inclusión social de la comunidad Magar en el oeste de Nepal] (2019), inédito.

154. *Ídem.*

155. *Ídem.*

156. LAHURNIP y NCA, "Implementation of Making the SDGs Work for Indigenous Peoples under the Indigenous Navigator Initiative" [Aplicación del proyecto Lograr que los ODS funcionen para los pueblos indígenas del navegador indígena]. Informe de avances (2020), inédito.

157. *Ídem.*

158. *Ídem.*

159. Véase el apartado 2.2.

la colaboración con el gobierno. El proyecto piloto del Navegador Indígena dirigido por los hajong en el este de Bangladesh¹⁶⁰ aborda explícitamente el ODS 4 sobre educación y el ODS 17 sobre alianzas, en particular la meta 17.9, que pretende aumentar el apoyo internacional, la meta 17.16 de crear alianzas de múltiples partes interesadas a nivel mundial para movilizar recursos, y la meta 17.17 de fomentar y promover alianzas entre los sectores público y privado junto con la sociedad civil. Para alcanzar estos objetivos, el proyecto piloto de lengua y cultura de los hajong fomenta la interacción entre la organización BJHS y la población local mediante la creación de un puesto de oficial de movilización de la comunidad, y pretende firmar un memorando de entendimiento con el gobierno nacional para empezar a ofrecer una educación preescolar basada en la lengua materna para los niños hajong.

Por último, el Navegador Indígena, a través de su socio nacional, la Cambodia Indigenous Peoples Organisation (Organización de Pueblos Indígenas de Camboya) (CIPO), está apoyando el proyecto piloto dirigido por un grupo de jóvenes Kui en Kampong Thom, al norte de Camboya,¹⁶¹ para dar prioridad a la provisión de educación de calidad y oportunidades de aprendizaje permanente para los pueblos indígenas (ODS 4).¹⁶² Las encuestas del Navegador Indígena permitieron a las aldeas de Talek, Andas, Phum Srae, O Kroch y Korki darse cuenta de que solo hay 50 estudiantes Kui en la escuela secundaria superior —de los cuales 11 abandonaron la escuela— y 77 en la escuela secundaria inferior, con una tasa de deserción del 18,18 %.¹⁶³ Estas cifras impulsaron a los jóvenes Kui a crear un plan de estudios informal basado en los conocimientos y la cultura tradicionales indígenas con la esperanza de que forme parte del sistema educativo formal. Este proyecto piloto es innovador, ya que está dirigido por un grupo de jóvenes Kui muy motivados y capacitados, en colaboración con la CIPO, así como con el Grupo de Mujeres, el Comité de la Zona Protegida de Choam Marick y el Grupo de Rescate de la Juventud; también han recibido cursos de formación de la CIPO y de la Cambodia Indigenous Youth Association (Asociación de Jóvenes Indígenas de Camboya) (CIYA).¹⁶⁴ El proyecto Kui no empezó hasta finales de 2020, pero ya ha adquirido terrenos para un centro cultural y equipo para impartir educación, y está colaborando con las comunidades, especialmente con los mayores, para llevar la enseñanza tradicional a las aulas.¹⁶⁵ Este proyecto piloto pretende materializar las prioridades de los jóvenes Kui gracias a la cooperación de la sociedad civil y refleja la promesa de los jóvenes a las futuras generaciones de pueblos indígenas de lograr la inclusión de la lengua y la cultura indígenas en la educación formal mediante un compromiso amistoso y pacífico con actores indígenas y no indígenas.

160. Fundación Kapaeng y BJHS, "Ensuring inclusive quality education and revitalisation and integration of Indigenous Hajong language and culture in Durgapur, Nekrotona" [Garantizar la educación inclusiva de calidad y la revitalización e integración de la lengua y la cultura de los Hajong en Durgapur, Nekrotona]. (2019), inédito.

161. Para más información sobre el Kui Tak, consulte <https://www.facebook.com/kuitakpage>

162. La CIPO y los jóvenes Kui en la zona de los jóvenes Kui, comuna de Salavisai, distrito de Prasatballang y provincia de Kampong Thom, "Empowering Indigenous men and women youth in preserving and developing natural resources in order to improve their livelihoods and management system" [Empoderamiento de los jóvenes indígenas, tanto hombres como mujeres, para preservar y desarrollar recursos naturales que mejoren sus modos de vida y sistemas de gestión]. (2020), inédito.

163. *Idem*.

164. *Idem*; la CIYA se especializa en ofrecer oportunidades en la educación superior. Véase www.ciyonet.org

165. La CIPO y la Juventud Kui en la zona de la juventud Kui, comuna de Salavisai, distrito de Prasatballang y provincia de Kampong Thom, "Empowering Indigenous men and women youth in preserving and developing natural resources in order to improve their livelihoods and management system -progress report" [Empoderamiento de los jóvenes indígenas, tanto hombres como mujeres, para preservar y desarrollar recursos naturales que mejoren sus modos de vida y sistemas de gestión —Informe de avances]. (2020), inédito.

Tendencias

Hacia un “futuro inclusivo, sostenible y resiliente”¹⁶⁶

En 1994, se creó el Grupo de Apoyo Interinstitucional (IASG) para ayudar a conectar las diferentes agencias, fondos y programas del sistema de la ONU que trabajaban en cuestiones indígenas.¹⁶⁷ Tras la creación del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas (UNPFII) en 2000, el IASG siguió facilitando la comunicación dentro de la ONU.¹⁶⁸ Más recientemente, a finales de 2015, el IASG creó un Plan de Acción para todo el Sistema (SWAP) para responder a las inquietudes de comunicación que los estados expresaron en la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas de 2014.¹⁶⁹ El sistema SWAP responde así a la necesidad de que los estados, las agencias de la ONU, otras partes interesadas y los propios pueblos indígenas trabajen de forma coordinada para el cumplimiento de la Declaración.¹⁷⁰ A finales de 2020, con motivo del 5º aniversario del sistema SWAP, el Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas hizo un llamamiento mundial para seguir trabajando con los pueblos indígenas no solo en pro del respeto de sus derechos humanos, sino también en pro de un “futuro inclusivo, sostenible y resiliente”.¹⁷¹ La UNESCO también forma parte del IASG y ha incorporado el uso del SWAP en su Política de compromiso con los pueblos indígenas.¹⁷² El SWAP es un paso importante hacia los derechos humanos de los indígenas en materia de educación. Iniciativas como este SWAP pueden beneficiarse enormemente del Navegador Indígena. Dado que los proyectos piloto del Navegador Indígena permiten a los pueblos indígenas lograr resultados tangibles gracias a un marco basado en los derechos humanos, las soluciones innovadoras del Navegador Indígena para la educación indígena ya están trabajando para lograr los objetivos del IASG y prometen, junto con la herramienta de seguimiento, proporcionar datos y experiencias sólidas que puedan compartirse y utilizarse dentro del SWAP.

166. Título inspirado en la Junta de Jefes Ejecutivos del Sistema de las Naciones Unidas para la Coordinación (JJE), “Building an Inclusive, Sustainable and Resilient Future with Indigenous Peoples: A Call to Action” [Construcción de un futuro inclusivo, sostenible y resiliente con los pueblos indígenas: Un llamado a la acción] (2020), consultado el 27 de marzo de 2021, <https://unsceb.org/sites/default/files/2021-01/CEB-Call-to-Action-Indigenous-2020-WEB%20%281%29.pdf>
167. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), “Inter-Agency Support Group (IASG)” [Grupo de Apoyo Interinstitucional (IASG)], consultado el 27 de marzo de 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/about-us/inter-agency-support-group.html>
168. *Idem*.
169. Consejo Económico y Social (ECOSOC), “System-Wide action plan for ensuring a coherent approach to achieving the ends of the United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples” [Plan de Acción para todo el Sistema para garantizar un enfoque coherente a la consecución de los objetivos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas] (2016), consultado el 27 de marzo de 2021, https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=E/C.19/2016/5
170. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UNDESA), “Inter-Agency Support Group (IASG)” [Grupo de Apoyo Interinstitucional], consultado el 27 de marzo de 2021, <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/about-us/inter-agency-support-group.html>
171. Junta de Jefes Ejecutivos del Sistema de las Naciones Unidas para la Coordinación (JJE), “Building an Inclusive, Sustainable and Resilient Future with Indigenous Peoples: A Call to Action” [Construcción de un futuro inclusivo, sostenible y resiliente con los pueblos indígenas: Un llamado a la acción] (2020), consultado el 27 de marzo de 2021, <https://unsceb.org/sites/default/files/2021-01/CEB-Call-to-Action-Indigenous-2020-WEB%20%281%29.pdf>
172. UNESCO, “UNESCO Policy on Engaging with Indigenous Peoples” [Política de la UNESCO sobre el compromiso con los pueblos indígenas], consultado el 27 de marzo de 2021, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262748>



Construcción del comedor de la escuela secundaria Terrat en Tanzania.
FOTO: PINGO'S FORUM

CONCLUSIÓN

Cabe destacar que la gran mayoría de los países en los que opera el Navegador Indígena tienen al menos un proyecto piloto que busca mejorar la educación. Según los resultados de las encuestas del Navegador Indígena, el alcance y las prioridades de los proyectos piloto varían según las comunidades. En África, las necesidades están más orientadas a las infraestructuras básicas y a las instalaciones educativas, mientras que los proyectos piloto de Asia dan prioridad al compromiso con los gobiernos locales y nacionales de respetar la autodeterminación indígena en la educación, a menudo con el objetivo de rescatar las lenguas y culturas tradicionales. En América Latina,¹⁷³ los proyectos piloto buscan avanzar y poner en práctica marcos legales que reconozcan y protejan los derechos educativos de los pueblos indígenas, al tiempo que ponen más énfasis en los aspectos pedagógicos de la educación de calidad.

Las propuestas que las comunidades indígenas presentan al Navegador Indígena consideran la enseñanza de la lengua y la cultura como una prioridad por varias razones. En primer lugar, las lenguas y culturas indígenas contienen el conocimiento acumulado y la visión del mundo de los pueblos indígenas a lo largo del tiempo.¹⁷⁴ Perder ese conocimiento no solo les perjudica a ellos, sino que empobrece el depósito de sabiduría de toda la humanidad. En segundo lugar, se considera que la enseñanza en lengua materna es beneficiosa para el aprendizaje de los alumnos, y su ausencia crea dificultades en el aprendizaje posterior,¹⁷⁵ por la misma razón de que los alumnos no reconocen su propia realidad dentro de lenguas y culturas segundas o extranjeras tan bien como lo hacen dentro de la suya. Por lo tanto, proporcionar educación en lenguas indígenas es útil para el desarrollo de los pueblos indígenas y para el desarrollo nacional y global. En tercer lugar, la identificación de los pueblos indígenas varía según los contextos,

173. VIDS, entrevista, 11 de agosto de 2020, sin publicar.

174. Estos argumentos existen desde el siglo XVIII en Europa a través de la visión del mundo de Wilhelm von Humboldt, que describe cómo cada lengua refleja la comprensión única del entorno por parte de un determinado usuario de la lengua. Para más información, véase James W. Underhill, *Humboldt, Worldview and Language* [Humboldt, cosmovisión y lenguaje] (Edimburgo, Reino Unido: Edinburg University Press, 2009).

175. UNESCO, *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning* [La lengua materna importa: La lengua local como clave para un aprendizaje eficaz] (París: UNESCO, 2008).

especialmente en lo que respecta a las fuentes de datos y las designaciones de los gobiernos nacionales. En algunos de estos casos, los pueblos indígenas solo se consideran indígenas si hablan una lengua indígena. En consecuencia, la pérdida de su lengua y cultura supone un riesgo fundamental, ya que impide a los pueblos indígenas no solo mantener su identidad, sino también acceder a oportunidades y ejercer derechos que solo están a su alcance.

Los proyectos piloto del Mecanismo de pequeñas subvenciones que el Navegador Indígena ha estado financiando permiten a los pueblos indígenas empezar a abordar sus prioridades educativas según las necesidades que ellos mismos identificaron. Al mismo tiempo, los proyectos piloto fomentan la autodeterminación en materia de educación por parte de las propias comunidades y pueblos y alientan la participación del estado en estos procesos, tal y como establece la Declaración, al tiempo que se esfuerzan por cumplir el ODS 4 y otros objetivos de desarrollo sostenible. Entre los principales logros del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena en el ámbito de la educación se encuentran la inclusión de algunas lenguas indígenas en los planes de estudio nacionales, la construcción de instalaciones educativas y la provisión de acceso a Internet para el aprendizaje, la implicación de las autoridades para garantizar la financiación de la enseñanza de lenguas y culturas indígenas, y el aumento del interés entre las comunidades —especialmente entre los mayores y los jóvenes— para revitalizar y mantener los conocimientos indígenas.

Dado que las realidades indígenas son tan diferentes, la mejora de la educación indígena exige programas adaptados que comprendan muy bien las realidades de las comunidades, por lo que los proyectos piloto del Mecanismo de pequeñas subvenciones del Navegador Indígena son, ante todo, innovadores, ya que permiten que las comunidades indígenas propongan y lleven a cabo sus proyectos y ambiciones, y logren de esta manera resultados tangibles y el empoderamiento de las comunidades. Sin embargo, estos proyectos piloto han demostrado una y otra vez que los esfuerzos conjuntos entre actores indígenas y no indígenas a todos los niveles dan lugar a una mayor cooperación y mejores resultados. Por lo tanto, es necesario que los estados y otros actores brinden un mayor apoyo para llevar a cabo estas iniciativas. Dejar de lado los prejuicios y transformar la visión de que los pueblos indígenas no buscan el desarrollo son puntos clave que deben abordarse. Los proyectos piloto del Navegador Indígena son una prueba incipiente, pero latente, de lo que los pueblos indígenas pueden lograr para hacer cumplir la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas y los ODS. Si la educación es el camino para garantizar la transferencia de conocimientos y hacer que este mundo sea sostenible, es responsabilidad de todos trabajar para lograrlo.



Mujer Wampís camino a una
reunión comunitaria.
FOTO: PABLO LASANSKY / IWGIA



www.Indigenousnavigator.org



Prinsessegade 29 B, 3er piso
DK 1422 – Copenhagen,
Dinamarca
Tel: (45) 53 73 28 30
E-Mail: Navigator@iwgia.org



www.iwgia.org

