



Caracterización  
de la oferta de  
entrenamiento y  
educación técnica  
vocacional y percepciones  
de la noción de desarrollo de  
los Pueblos y Nacionalidades  
Indígenas de la Amazonía de  
Bolivia, Ecuador y Perú



Bolivia - Ecuador - Perú  
**eibamaz**  
Educación Intercultural Bilingüe  
UNICEF - Finlandia

**unicef** 



© UNICEF, 2012  
Casilla: 134 CEQ 16  
Dirección: Av. Amazonas #2889  
y La Granja  
PBX: (593-2) 246 0330 / 246 0332  
Fax: (593-2) 246 1923  
Quito-Ecuador  
[www.unicef.org.ec](http://www.unicef.org.ec)

ISBN: 978-9942-9922-3-9

Responsables de la publicación:  
Juan Carlos Llorente (Universidad de  
Helsinki)  
Unai Sacona (UNICEF)


Consultora:  
María Amalía Ibañez Caselli

Fotografía portada: Renato Salazar  
Edición de estilo: Quemacoco  
Diseño gráfico: Quemacoco  
Imprenta:  
Número de ejemplares:  
Impreso en Ecuador

**DESCARGO DE RESPONSABILIDAD:**  
Las opiniones expresadas son las ideas  
personales de los contribuyentes y no  
reflejan necesariamente las políticas u  
opiniones de UNICEF o de cualquier otra  
organización interesada o mencionada  
en esta publicación.

El texto no ha sido editado con las  
normas oficiales de las publicaciones.  
UNICEF y las organizaciones asociadas  
no aceptan ninguna responsabilidad por  
los errores.

Se puede reproducir libremente extrac-  
tos de esta publicación, y siempre y  
cuando cuenten con el debido recono-  
cimiento.



Caracterización  
de la oferta de  
entrenamiento y  
educación técnica  
vocacional y percepciones  
de la noción de desarrollo de  
los Pueblos y Nacionalidades  
Indígenas de la Amazonía de  
Bolivia, Ecuador y Perú

# ÍNDICE

Prólogo	7
Presentación	8
Abreviaturas	10
Introducción	13
1. Caracterización de la educación técnica vocacional o profesional (ETV)	18
1.1. La ETV en el plano internacional	18
1.2. La ETV en la amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú	19
1.3. La ETV en relación al trabajo y las políticas medio ambientales en Bolivia, Ecuador y Perú	24
2. La oferta: la ETV vinculada al manejo integral del medio ambiente, bosques y energía en la amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú	25
2.1. Caracterización de los centros educativos	25
2.2. Los docentes de los centros de ETV	28
2.3. El currículo y los planes de estudio: pertinencia lingüística y cultural	29
3. La demanda: la ETV y los Pueblos y Nacionalidades indígenas de la amazonía en Bolivia, Ecuador y Perú	31
3.1. Acceso y permanencia de los jóvenes indígenas en los centros de ETV	31
3.2. Perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes	32
3.3. Los jóvenes y las posibilidades laborales	34
3.4. Demandas de los pueblos indígenas hacia la ETV	35
4. Nociones del desarrollo desde los estados nacionales	36
4.1. Modelos de desarrollo y políticas públicas dirigidas a los Pueblos y Nacionalidades indígenas en los últimos años	36
4.2. Consideraciones sobre el uso y manejo del medio ambiente, bosques, tierras y fuentes de energía	39
4.3. Nociones de riqueza y pobreza	43
4.4. Reconocimiento constitucional sobre los derechos colectivos, el medio ambiente y el territorio	44
5. Concepción del desarrollo desde los Pueblos y Nacionalidades indígenas	46
5.1. Realidades de las comunidades desde la mirada de los propios indígenas	46
5.2. Planes de vida y miradas del desarrollo	48
5.3. Reglamentaciones sobre el medio ambiente, bosques, tierras y fuentes de energía	52
5.4. La demanda y la gestión territorial	55
5.5. Nociones de riqueza y pobreza	57
6. Encuentros y desencuentros entre las nociones de desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades indígenas y de los estados nacionales	58
6.1. El concepto de desarrollo	58
6.2. Tierra y territorio	61
6.3. Medio ambiente, bosques y fuentes de energía	61
6.4. Nociones de riqueza y pobreza	63
7. Elementos que se deben considerar de las percepciones de desarrollo y de la gestión del territorio para una oferta de educación técnica vocacional para los Pueblos y Nacionalidades indígenas de la amazonía	64
7.1. A nivel filosófico político conceptual	66
7.2. A nivel de política educativa-curricular	68
7.3. A nivel de la formación de docentes	71
7.4. A nivel de la relación educación-trabajo	72
8. Conclusiones y recomendaciones (desafíos)	73
Bibliografía	78

## PRÓLOGO

Garantizar una educación con pertinencia lingüística y cultural a los niños, niñas y adolescentes, ha sido posible en las últimas décadas a partir de un especial esfuerzo de los países, quienes cuentan ahora con legislaciones más incluyentes y orientadas a lograr servicios educativos de calidad para pueblos y nacionalidades históricamente excluidos de los sistemas educativos.

Con esta orientación Bolivia, Perú y Ecuador, a partir de esfuerzos focalizados en la región amazónica, lograron que el Gobierno de Finlandia y UNICEF junten voluntades para apoyar la implementación de las Políticas de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Inter-Intracultural Plurilingüe en la Amazonía de los tres países. El programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía, EIBAMAZ, apoyó sistemáticamente a la región que comparte situaciones como la baja densidad demográfica, la alta diversidad cultural y natural, la variedad de lenguas que se habla y que requiere atención especial dentro de las políticas de los países.

El trabajo desarrollado en el marco del programa EIBAMAZ pretende contribuir con los servicios educativos que se proveen en la región Amazónica, con énfasis en la atención a la primera infancia y a la denominada educación básica. En la fase de consolidación del programa (2010-2012), se desarrollaron estudios participativos a nivel nacional, para reflexionar sobre las oportunidades de Educación Técnica y Vocacional para las y los adolescentes de la región. Estas oportunidades educativas se relacionaron con la demanda de educación por parte de los adolescentes y se analizó a partir de las demandas de desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas de la región Amazónica, en temas medio ambientales principalmente, pues esta es la gran riqueza de la región Amazónica.

Trabajos como el presente deberían servir para aportar información útil a los pueblos y nacionalidades indígenas de la región Amazónica de Bolivia, Perú y Ecuador y a las autoridades educativas. Así mismo, también deberían ayudar a estimular la generación de un debate constructivo a nivel nacional y regional, buscando el pleno cumplimiento y garantía de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Sra. Nadya Vásquez  
Representante de UNICEF  
Ecuador

Sr. Juha Virtanen  
Embajador de Finlandia  
Perú

# PRESENTACIÓN

El Programa Regional EIBAMAZ (Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú) –convenio entre UNICEF y el gobierno de Finlandia– en su fase de consolidación (2010-2012), realizó dos estudios con el fin de caracterizar la oferta de entrenamiento y educación técnica vocacional o productiva para los pueblos indígenas de la Amazonía; e identificar las percepciones de la noción de desarrollo, medio ambiente, uso y manejo de tierras, bosques y fuentes de energía que tienen estos pueblos en los tres países. En base a los documentos nacionales obtenidos como producto de las investigaciones (ver Cuadro A), se elaboró un análisis y documento regional, cuya versión breve presentamos.

**Cuadro A: Documentos de Base**

	<b>Bolivia</b>	<b>Ecuador</b>	<b>Perú</b>
Documento	Informe Bolivia 2012	Informe Ecuador 2012	Informe Perú 2012
Realizado por	Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonia de Bolivia (CIDOB)	Equipo de investigación de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador	Consultora: Dra. María Amalia Ibáñez Caselli
Nombre del estudio	<i>“Estudio y elaboración de la línea de base respecto de la oferta y demanda de la formación técnica vocacional en medio ambiente y forestación de jóvenes amazónicos, y análisis de planes de vida” Parte I y Parte II</i>	<i>“Caracterización de la oferta de educación técnica vocacional sobre medio ambiente y energías renovables en la Amazonía ecuatoriana” y “Percepciones sobre las Nociones de Desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía del Ecuador”</i>	<i>“Caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica vocacional para pueblos indígenas de la Amazonía peruana” y “Percepciones de la noción de desarrollo de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana”</i>
Ámbito de estudio	Unidades y centros educativos de las organizaciones regionales CIRABO, CPEMB, CPIB-CMIB, CIPOAP, CPILAP Y GCTS.	Estudio hecho con las diez nacionalidades existentes en Ecuador, en las seis provincias de la Amazonía ecuatoriana.	Región de Ucayali –ámbito de intervención del programa EIBAMAZ–, con los representantes de los pueblos shipibo, asháninka-ashéninka y yine.

El documento se enmarca en la perspectiva regional del Programa EIBAMAZ. Señala los principales aspectos regionales de la educación técnica productiva en Bolivia, Ecuador y Perú, tanto a nivel de los discursos legislativos y las normas educativas, como a nivel de las prácticas, como resultado de la observación directa (la oferta) y desde la perspectiva de los pueblos indígenas amazónicos (la demanda). El lector podrá conocer, por un lado, los modos en que es definida y entendida la educación técnica vocacional o productiva en cada uno de los países; su lugar en el sistema educativo de cada país según las reformas educativas de los últimos años; las características y el estado de los principales centros de estudio que ofrecen

carreras y especialidades vinculadas al uso y manejo del medio ambiente, tierras, bosques y fuentes de energía; y la titulación que otorgan. Al tiempo que se destacan las demandas de los pueblos indígenas en torno a esta temática: las dificultades que tienen las y los jóvenes para acceder, permanecer y obtener el título; las oportunidades de empleabilidad; y el perfil de profesionales que necesitan para el desarrollo de sus comunidades. Por otro lado, el estudio trata de descubrir puntos de encuentros y de posible diálogo entre los modelos de desarrollo que proponen los Estados boliviano, ecuatoriano y peruano con la propuesta de desarrollo que sostienen los pueblos y nacionalidades indígenas amazónicas. Finalmente, el estudio identifica elementos significativos para los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía que deberían estar presentes en una propuesta de educación técnica productiva para adolescentes y jóvenes indígenas (entre 13 y 19 años de edad) que contemple las percepciones de la noción de desarrollo que sostienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía –y que se expresan en sus Planes de Vida– vinculadas al concepto de territorio, biodiversidad, autogestión y autodeterminación, como así también los principios y valores fundamentales, saberes y conocimientos propios que hacen a su identidad como pueblos indígenas.

Se espera, con este estudio regional, contribuir en generar estrategias de carácter nacional y regional que puedan incidir en las políticas públicas para el cuidado del medio ambiente y el manejo de bosques, tierras y fuentes de energía, tomando en cuenta la perspectiva de los pueblos y nacionalidades indígenas amazónicas, como así también en el diseño de ofertas de educación y adaptaciones curriculares que incorporen las necesidades y la visión de desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía en Bolivia, Ecuador y Perú.

Finalmente, queremos agradecer el apoyo brindado por los representantes de las organizaciones y pueblos indígenas, las autoridades, profesores y estudiantes de los centros educativos y funcionarios públicos y de UNICEF de Bolivia, Ecuador y Perú cuyos comentarios, puntos de vista y amistad alimentaron de manera significativa la reflexión y el análisis que presentamos.

# ABREVIATURAS

AIDSESEP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
BGU	Bachillerato General Unificado
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CETHA	Centro de Educación Técnico Humanístico Agropecuario
CETPRO	Centro de Educación Técnico Productivo
CETTPII	Centro de Educación Técnico, Tecnológico y Productivo Indígena Intercultural
CIDOB	Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia
CIRABO	Central Indígena de la Región Amazónica de Bolivia
CMIB	Central de Mujeres Indígenas del Beni
CONAIE	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador
CONFENIAE	Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana
CPEMB	Central de Pueblos Étnicos Moxeños del Beni
CPIB	Central de Pueblos Indígenas del Beni
CPILAP	Central de Pueblos Indígenas del Norte de la Paz
DAR	Derecho, Ambiente y Recursos Naturales
DCB	Diseño Curricular Básico
DESTTP	Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva
DINESUTP	Dirección Nacional de Educación Superior y Técnico Profesional
DINEIB	Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe
DIPEIB	Dirección Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
DREU	Dirección Regional de Educación de Ucayali
EETV	Entrenamiento y Educación Técnica Vocacional o Profesional (siglas en inglés)
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EIBAMAZ	Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Perú y Ecuador
ETV	Educación Técnica Vocacional o Profesional
GCTS	Gran Consejo Tsimane'
IES	Instituto de Educación Superior
UEST	Instituto Educativo Superior Tecnológico
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática de Perú
INIA	Instituto Nacional de Innovación Agraria
INRENA	Instituto Nacional de Recursos Naturales
IPEBA	Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica
IPIB	Instituto Pedagógico Intercultural Bilingüe
IST	Instituto Superior Tecnológico
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MINEDU	Ministerio de Educación
NBI	Necesidades Básicas Insatisfechas
NNUU	Naciones Unidas
NPIOC	Naciones y Pueblos Indígena Originario Campesino
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ORAU	Organización Regional de AIDSESEP en Ucayali
OREALC-UNESCO	Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
PND	Plan Nacional de Desarrollo



PPII	Pueblos Indígenas
PRONADE	Política de Desarrollo Empresarial de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana
SEIB	Sistema de Educación Intercultural Bilingüe
SINETEC	Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica
TCO	Tierras Comunitarias de Origen
TIOC	Territorio Indígena Originario Campesino
TVET	Educación y Formación Técnica y Profesional (siglas en inglés)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIA	Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía
UNICEF	Fundación de las Naciones Unidas para la Niñez (Siglas en inglés)
UNU	Universidad Nacional de Ucayali

# INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el tema del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como riqueza y recurso educativo, junto con el concepto de interculturalidad, entre otros, ha tomado significativo protagonismo en torno al tratamiento de las políticas educativas destinadas a los pueblos y nacionalidades indígenas de América Latina. Si se coloca en una balanza el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en la región podemos observar que ésta se ha configurado con mayor énfasis en la educación básica, principalmente, a nivel de la educación primaria, siendo muy poco lo que se ha avanzado en los niveles inicial y medio. En cambio, en los últimos años, se vienen desarrollando distintos programas y experiencias con jóvenes indígenas en el marco de la educación superior que destacan la necesidad de la pertinencia lingüística y cultural, e incluso se han creado universidades indígenas y/o interculturales (Matto 2009; López-Moya-Hamel 2009).

El alcance de la Educación y Formación Técnica y Profesional (TVET)<sup>1</sup> –que puede corresponder tanto al nivel medio de enseñanza como el superior o terciario– puede variar y diferir de un país a otro. Influyen notablemente en él factores históricos y doctrinas relativas a la educación y formación, así como a la organización del trabajo y los modelos de desarrollo de cada país. En líneas generales, se trata de una educación orientada a adolescentes y jóvenes (entre los 13 y 19 años), que enfatiza los aspectos técnicos pedagógicos con el fin de que los jóvenes obtengan un trabajo productivo, participen en el desarrollo cultural, económico y social del país, generando igualdad de oportunidades; se trata de un aspecto de la educación a lo largo de toda la vida.

En base a estos aspectos, el presente estudio tiene el propósito de abrir una línea de investigación en torno a TVET/ desarrollo/ medio ambiente y pueblos indígenas. Se plantean como objetivos, por un lado, realizar una caracterización de la oferta y la demanda de la educación técnica, tanto a nivel de educación básica como superior, que se ofrece en la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú, y que está dirigida, particularmente, a los y las jóvenes indígenas, y, por otro, indagar sobre las nociones de desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas amazónicas en relación al medio ambiente, uso y manejo de las tierras, los bosques y las fuentes de energía. Esto con el fin de contribuir e incidir en el diseño de políticas públicas que incorporen ofertas de educación técnica profesional, destinada a los y las jóvenes indígenas de la Amazonía, de acuerdo con la/s visión/es de desarrollo que sostienen sus pueblos.

Estos objetivos surgen de la consideración de cuatro variables vigentes en los países latinoamericanos. Primero, la preocupación de atender a un importante y numeroso sector de la población. Los y las adolescentes y jóvenes en la actualidad, y particularmente indígenas, son vulnerables a diferentes situaciones que ponen en riesgo su bienestar y sus vidas, violándose, en muchas ocasiones, sus derechos fundamentales reconocidos en la Convención del Niño (1989) –principal tratado jurídicamente vinculante de reconocimiento de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años y de cumplimiento obligatorio por los países firmantes–. Suicidios, frustraciones, deserción y fracaso escolar, enfermedades de inmunodeficiencia, violencia, convivencia y embarazo precoz, drogadicción, abuso y explotación y negación de su identidad son algunos de los problemas que se presentan hoy en la juventud. Segundo, la emergencia de una sociedad que experimenta un desarrollo resultado del impacto del avance tecnológico, lo que demanda una preparación y especialización específica para el trabajo productivo.

<sup>1</sup> Siglas tomadas del inglés.

Tercero, la búsqueda de mecanismos que hagan frente al calentamiento global en donde los pueblos originarios son vistos con un rol importante en la conservación de los bosques, el medio ambiente y la energía. Y, en cuarto término, la generación de un debate en el mundo contemporáneo latinoamericano con relación al respeto del medio ambiente, la inclusión social de grupos socioculturales tradicionalmente excluidos, el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en tratados internacionales y las reformas constitucionales como en Bolivia y Ecuador, donde se reconoce al *sumak kawsay* o el buen vivir o el vivir bien como un modelo de desarrollo alternativo y se otorga a la naturaleza derechos.

En este contexto, se perfila este estudio, con la finalidad de visualizar las opciones de continuar con el proceso de aprendizaje a lo largo de la vida, con especial énfasis en los/as adolescentes y jóvenes indígenas que están finalizando la educación básica o que no han podido completar sus estudios básicos, y en donde la Educación y Formación Técnica y Profesional se presenta como una de las opciones válidas para este grupo poblacional.

Para ello, en un primer capítulo se caracteriza la Educación Técnica Vocacional o Productiva (ETV). Se parte de los modos en que la misma es entendida en el plano internacional, particularmente por la UNESCO y la OIT. La misma es definida como la enseñanza técnica y profesional que abarca todos los aspectos del proceso educativo, desde la enseñanza general y el estudio de tecnologías y ciencias afines hasta la adquisición de conocimientos prácticos, actitudes, comprensión y conocimientos teóricos referentes a las ocupaciones de diversos sectores de la vida económica y social. Además, es reconocida como un instrumento para promover un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente. Como la educación técnica y profesional es inseparable de la capacitación del recurso humano, se propuso que la disciplina pase a llamarse Entrenamiento y Educación Técnica y Profesional (EETV) o Educación y Formación Técnica y Profesional (TVET).<sup>2</sup> Seguidamente, se analiza el desarrollo que ha tenido la educación técnica en la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú orientada al manejo integral del medio ambiente (tierra, energía y bosques).

Se observa que en los tres países, desde comienzos del siglo XX, se crearon las primeras escuelas de Artes y Oficios. Luego, distintas reformas educativas han ido cambiando la educación técnica productiva hasta llegar a las actuales políticas educativas. Tanto Bolivia como Ecuador han tenido reformas educativas muy recientes, 2010 y 2011 respectivamente. Si bien la ley de educación vigente en Perú es del año 2003, los últimos dos gobiernos introdujeron cambios que significaron también un replanteamiento de la educación técnica productiva en este país. Bolivia incorpora la enseñanza técnica en todo el sistema educativo plurinacional. En tanto que en Ecuador, se plantea la educación técnica a nivel del Bachillerato (nivel medio de enseñanza). En cambio, en Perú se define la educación técnica productiva como un área distinta de la educación básica y no vinculante con la educación superior, que consiste en dos ciclos terminales que prepara a los y las estudiantes para la adquisición y desarrollo de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano. Además, se reconoce la Educación Superior Tecnológica.

En un segundo capítulo se describe la oferta educativa existente en la Amazonía de los tres países, para, luego, en el tercer capítulo, abordar la demanda. Si bien en Bolivia, Ecuador y Perú las constituciones y legislaciones vigentes reconocen la interculturalidad, la diversidad sociocultural y los derechos de los pueblos originarios, estos postulados aún no han llegado del todo a la práctica en la Amazonía. En

<sup>2</sup> Cabe señalar que, para evitar confusiones, hemos respetado las siglas en inglés que la UNESCO presenta en sus documentos. Los cambios en las denominaciones se corresponden con los avances que ha tenido la disciplina en los últimos años. Para más información ver UNESCO-OREALC (2003) y UNESCO (2012).

los tres países se señala que dadas las características geográficas, climáticas, ambientales y socioeconómicas de los territorios indígenas de la Amazonía, sumado a la ausencia de políticas públicas, los centros educativos son escasos y los que hay necesitan mejorar sus infraestructuras y los equipamientos educativos orientados a una educación técnico productiva. Además, estos centros y unidades educativas no incorporan los saberes y conocimientos de los pueblos y nacionalidades indígenas, siendo la educación poco pertinente lingüística y culturalmente. Sumado a esto, son muy pocos los docentes que tienen una formación técnica productiva y la mayoría no son de la zona, por lo que desconocen la cultura y la lengua de sus estudiantes.

En general, las organizaciones indígenas en los tres países expresan el interés y ven la necesidad de que los y las jóvenes indígenas se especialicen en carreras vinculadas con el uso y manejo del medio ambiente. Pero, para ello, además de un currículo pertinente, que incorpore su cosmovisión, se necesitan becas completas que les permitan solventar los estudios durante los años que dura la carrera. Asimismo, los pueblos indígenas solicitan incorporar aspectos de gestión y administración de programas de desarrollo y las especialidades en piscicultura o piscigranjas; como así también de mejora de artesanías y horticultura. Además, proponen la creación de nuevos centros educativos indígenas e interculturales ubicados en lugares estratégicos y más cercanos a las comunidades con una formación integral y holística. El propósito es formar y capacitar a los y las jóvenes indígenas para que apliquen sus conocimientos en proyectos productivos para las comunidades indígenas y que promuevan un desarrollo sostenible con identidad; un desarrollo en el que se beneficie toda la sociedad indígena por igual, incluido el medio ambiente y los bosques; es decir, con los cuidados respectivos.

A partir del cuarto capítulo se analizan los modelos económicos, las políticas públicas, los planes de desarrollo y las nociones de riqueza y pobreza que plantean los Estados nacionales en relación a los pueblos indígenas de la Amazonía y al uso y manejo de los bosques, tierras y fuentes de energía que sostienen a partir de las legislaciones vigentes. Para luego, en el quinto capítulo, indagar sobre la noción de desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas. Se revisan los planes de vida, los programas que están llevando adelante las organizaciones indígenas en cuanto a estos temas. Se ahonda en las conceptualizaciones en torno a la naturaleza y la forma de relacionarse con ella, tierra y territorio, la cosmovisión, los valores, los derechos colectivos y los derechos que incluyen sus intereses de propiedad sobre sus tierras, aguas, territorios y biodiversidad. Todo esto en articulación con las principales demandas que realizan los pueblos indígenas en relación a sus territorios y el uso y manejo del medio ambiente, bosques y fuentes de energía; el marco legal nacional e internacional que los ampara; y sus propuestas para gestionar sus propios territorios.

Finalmente, en los capítulos seis y siete se examinan y señalan aquellos aspectos de encuentro y desencuentro entre las nociones de desarrollo de los Estados nacionales y las de los pueblos y nacionalidades indígenas, con el fin de proponer estrategias que permitan generar espacios de diálogo para una oferta técnica educativa con pertinencia lingüística y sociocultural para los y las jóvenes indígenas de la Amazonía.

Si bien la idea de desarrollo es contemporánea y su surgimiento está identificado en la historia del pensamiento del siglo XX y de las ideas de Occidente<sup>3</sup>, el concepto de desarrollo no es exclusivo del neoliberalismo occidental. Los pueblos y nacionalidades indígenas también expresan sus propios modelos de desarrollo plasmados

<sup>3</sup> Surge en el periodo entre guerras y tiene su correlato en la condición de progreso y en la evolución de la condición económica de las naciones- (Yeckting 2008:13).

hoy en sus planes de vida. De modo tal que entendemos que el desarrollo es un fenómeno social e histórico, tanto porque su contenido es exclusivamente social, en tanto fenómeno, como porque por sus formas, expresiones y percepciones se manifiestan en una dimensión espacio-temporal determinada, que es reflejada por la conciencia social (Becerra y Pino 2005).

El PNUD (2012) ha manifestado que el gran desafío del siglo XXI en materia de desarrollo es la protección del futuro del planeta y el derecho de las generaciones venideras a llevar una vida plena y saludable. Comprender los vínculos entre sostenibilidad ambiental y equidad es fundamental si queremos ampliar las libertades humanas para las generaciones actuales y futuras. No es posible continuar con los notables avances en materia de desarrollo humano conseguidos en las últimas décadas sin que se tomen medidas audaces para reducir tanto los riesgos ambientales como la desigualdad social.

Este gran desafío se encuentra directamente relacionado con el futuro de los bosques, las tierras, el agua y las fuentes de energía. Y, en este marco, se comienza a ver a los pueblos indígenas de la Amazonía determinando su filosofía en torno a los cuidados del medio ambiente, su relación con la naturaleza y el concepto del Vivir Bien/ Buen Vivir, plasmados hoy en sus planes de vida, como ejemplos para la conservación y resguardo de los mismos.

### ***Metodología de las investigaciones en la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú***

La elaboración de este documento se basó en el análisis comparativo y regional de los datos contenidos en los tres documentos base de producción nacional (Informe Bolivia 2012, Informe Ecuador 2012 e Informe Perú 2012). Se consideraron datos tanto de tipo cuantitativos como cualitativos. Los resultados de este análisis fueron plasmados en un esquema propuesto sobre la base de la estructura de los Términos de Referencia utilizados por cada uno de los países.


Los estudios partieron de un relevamiento, tanto de documentos legales, como de los institutos, universidades y centros educativos que ofrecen cursos de capacitación, especialización, carreras técnicas de profesionalización laboral en temas de medio ambiente, manejo de bosques y fuentes de energía. Se efectuaron entrevistas a los principales actores y talleres con los representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas. Lamentablemente, no en todos los casos se pudieron visitar todos los centros educativos del área de estudio; esto se evidencia en el tipo de información referida en cuanto a las características de infraestructura, mobiliario, servicios; ubicación de los mismos y acceso de los jóvenes indígenas.

Mientras que los estudios en Ecuador abarcaron todos los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía, en Bolivia, se concretó el trabajo a partir de las Tierras Comunitarias de Origen, trabajando con cinco de las naciones indígenas originarias de la región Amazónica; por su parte, en Perú se colocó la mirada en los procesos educativos de la región de Ucayali puesto que esta ha sido la zona de intervención del Programa EIBAMAZ. Otra diferencia que tiene sus consecuencias en la naturaleza de los datos es el hecho de que el estudio en Bolivia fue hecho por los propios representantes de los pueblos indígenas originarios; en Ecuador fue un equipo de investigadores de la universidad quienes han hecho su interpretación; y en Perú, si bien el informe fue hecho por una académica, se ha tratado de analizar los datos desde la perspectiva de los propios indígenas.<sup>4</sup>

4 Cabe señalar que se contó con el apoyo del señor Luis Gonzáles, líder y maestro bilingüe shipibo, durante todo el trabajo de campo y sistematización de los datos.

En Bolivia, el estudio se realizó en las unidades y centros educativos de la región amazónica, abarcando las jurisdicciones de las secretarías de educación de las organizaciones regionales CIRABO, CPEMB, CPIB-CMIB, CIPOAP, CPILAP Y GCTS. Estas seis organizaciones indígenas, a nivel regional, por su ubicación geográfica e histórica, además, por las estructuras propias de las naciones indígenas de tierras bajas, se constituyen en la máxima representación de las mismas. Se articulan entre sí dentro del marco de la organización matriz de todas las naciones indígenas del oriente, chaco y amazonia boliviana: la CIDOB. De este modo, los secretarios de educación de las organizaciones indígenas regionales constituyeron piezas fundamentales de todo el proceso investigativo. También se contó con el apoyo técnico forestal de jóvenes indígenas universitarios de la Universidad Indígena Guaraní "Apiaguaiki Tüpa" (UNIBOL -GAT) y de la Universidad Autónoma Gabriel René Moreno de la ciudad de Santa Cruz de la Sierra. Por su parte, la Universidad Salesiana de Ecuador hizo su estudio en las seis provincias ubicadas en la Amazonía ecuatoriana que comprende diez pueblos y nacionalidades indígenas. Para la evaluación de la oferta educativa organizó su trabajo de campo en grupos de trabajo, dividiendo la región Amazónica en tres zonas: a) Amazonía norte: incluye nacionalidades que habitan las provincias de Napo, Sucumbíos y Orellana, como los A'i, Siona, Secoya, Kichwa y parte de los Waorani; b) Amazonía Central: contiene las nacionalidades que habitan la provincia de Pastaza. Andoas, Shiwiar, Sapara, Achuar, Kichwa y parte de los Waorani; y c) Amazonía Sur en Morona Santiago y Zamora Chinchipe que abarca íntegramente a la nacionalidad Shuar y parcialmente a los Achuar. En Perú se enfocó el estudio en la región de Ucayali, trabajando con representantes de los pueblos indígenas shipibo, asháninka-ashéninka y yine. El trabajo de campo fue realizado en las ciudades de Pucallpa y Atalaya.

En los tres casos, la investigación se basó en una metodología cuantitativa y cualitativa; así mismo siguió una metodología participativa. La delimitación del estudio, el relevamiento, sistematización y análisis de los datos fueron hechos en base a talleres participativos e interculturales.



# 01

## CARACTERIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA VOCACIONAL O PROFESIONAL (ETV)

### 1.1. LA ETV EN EL PLANO INTERNACIONAL

La Educación Técnica Vocacional o Profesional (ETV) es entendida por la UNESCO y la OIT como la parte del sistema educativo de un país que tiene la responsabilidad de desarrollar el proceso de formación de adolescentes, jóvenes y adultos, enfatizando los aspectos técnicos pedagógicos con el fin de poder obtener un trabajo productivo y para la vida. La misma puede impartirse tanto en el nivel de enseñanza secundaria como terciaria. Cumple un papel clave en la lucha por la igualdad de oportunidades ya que se presenta como una segunda opción para el caso de aquellos que han sido expulsados por distintas razones (fracaso escolar, abandono, rezago) del sistema educativo. Asimismo, busca hacer partícipes a los jóvenes en el desarrollo cultural, económico y social del país y se trata de un aspecto de la educación a lo largo de toda la vida. A la vez, tiene como objetivo brindar posibilidades de desarrollo individual en los más altos niveles de capacitación. Se considera, además, que la ETV es un instrumento para promover un desarrollo sostenible y respetuoso del medio ambiente; al tiempo que un método para facilitar la reducción de la pobreza. Puesto que la educación técnica y profesional es inseparable de la capacitación del recurso humano, se propuso en los últimos años que la disciplina se llamara Entrenamiento y Educación Técnica y Profesional (EETV) o Educación y Formación Técnica y Profesional (TVET).

Recientemente, en un documento preparado por la UNESCO (2012) se ha planteado que la TVET debe adaptarse a la nueva situación del mundo del trabajo del siglo XXI. Pese a los considerables esfuerzos realizados en los países, son demasiado pocos los jóvenes y los adultos actualmente en condiciones de desarrollar las competencias, los conocimientos y las actitudes que necesitan en el cambiante mundo laboral contemporáneo. Además, gran parte de la prestación de servicios de la TVET está poco articulada con las demandas del mercado laboral y no responde, como se esperaba, a las necesidades del desarrollo socioeconómico. El problema no sólo radica en llegar

a un mayor número de jóvenes y adultos (la cobertura), sino también en realizar profundas transformaciones en la conceptualización, la gobernanza, la financiación y la organización de la TVET a fin de preparar a las personas y sus sociedades para el futuro. Y a esto, de acuerdo con la experiencia adquirida por el programa EIBA-MAZ, debemos agregar que se debe mejorar la calidad, la calidez y la pertinencia sociocultural del servicio educativo.

Para que la ETV pueda responder a un desarrollo sostenible, ésta debe adaptarse a las cambiantes demandas económicas y sociales brindando oportunidades pertinentes de aprendizaje para jóvenes y adultos a todo lo largo de su vida, sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones de responder a sus propias necesidades. Las presiones ejercidas sobre los recursos naturales, el medio ambiente y el clima exigen pasar de una economía basada en la energía y las emisiones a modelos de producción y servicios que ahorren energía y sean menos contaminantes. Una economía más ecológica supone un cambio en las necesidades de competencias, ya que a medida que van apareciendo nuevas industrias y ocupaciones se van requiriendo nuevos perfiles de competencias en muchos oficios existentes. Esto incide en las necesidades y modalidades de formación. Este proceso se hace más complejo aún, si tenemos en cuenta las necesidades de una ETV que considere la pertinencia lingüística y cultural de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía, así como las diferentes formas de comprender la naturaleza, el territorio y el desarrollo sostenible con identidad.

## 1.2. LA ETV EN LA AMAZONÍA DE BOLIVIA, ECUADOR Y PERÚ

Del análisis de los antecedentes de lo que hoy se entiende como ETV en Bolivia, Ecuador y Perú, se desprende que, a principios del siglo XX, en los tres países se crearon escuelas de “artes y oficios” y escuelas de agricultura destinadas a capacitar laboralmente a la población de acuerdo con los planes de desarrollo de cada época. Luego, las reformas educativas dictadas en cada uno de los países fueron configurando una educación con una orientación técnica y productiva como parte del sistema educativo nacional.

Desde los últimos veinte años, los cambios en el sistema educativo de Bolivia han mantenido a la educación técnica de formación profesional en un estado de transición. En el marco de la Ley de Reforma Educativa N° 1565 de 1994, se creó el Sistema Nacional de Educación Técnica y Tecnológica (SINETEC) con la finalidad de normar la educación técnica. Además, se diferenciaron los Institutos Superiores Técnicos públicos, privados y mixtos, que correspondieron a la educación superior no universitaria. Asimismo, hubo una marcada división entre las orientaciones de la educación técnica que destinaba la formación agropecuaria para las zonas rurales y la comercial e industrial para las zonas urbanas. Con la promulgación de la nueva Ley de Educación N°070 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (2010) se generan cambios de gran importancia para el país. La educación pasa a ser unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad; intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. En este contexto, la educación técnica productiva pasa a tener un carácter unitario, pero diversificado a la vez, de acuerdo con las potencialidades productivas de las diferentes regiones que conforman el territorio nacional. Esta Ley incorpora la enseñanza técnica en todo el Sistema Educativo Plurinacional; a la vez que recupera e incorpora los saberes y conocimientos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos (NPIOC) para desarrollarlos y fortalecerlos e integrarlos en el paradigma del Vivir Bien.



**Cuadro N°1: Sistema Educativo Plurinacional de Bolivia según Ley N° 070  
"Avelino Siñani – Elizardo Pérez (2010)**

Estructura	Niveles	Titulación	Perfil de formación	Duración/ Edades
<b>Subsistema Educación Regular</b>	Educación Regular Inicial Familiar Comunitaria	Bachiller en Humanidades Técnico Medio Agropecuario	Orientado a la vocación técnica, productiva y humanística.	Cinco años de duración (de 0 a 5 años de edad)
	Educación Primaria Comunitaria Vocacional			Seis años de duración (de 6 a 12 años de edad)
	Educación Secundaria Comunitaria Productiva			Seis años de duración (de 13 a 19 años de edad)
<b>Subsistema de Educación Alternativa y Especial</b>	En Centros de Educación Técnico Humanístico Agropecuario (CETHA) (La certificación habilita la continuidad en la Educación Superior y su incorporación al sector productivo)			Prioriza y favorece a la población rezagada y a la que no tiene acceso a la educación regular, a partir de los 15 años de edad.
<b>Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional</b>	Formación Técnica y Tecnológica:			De 19 años de edad en adelante.
	En Institutos Técnicos e Institutos Tecnológicos:	a) Capacitación b) Técnico Medio - post bachillerato c) Técnico Superior	Formación técnica e integral, articulada al desarrollo productivo, sostenible, sustentable y autogestionario, de carácter científico, práctico-teórico y productivo.	
	En Escuelas Superiores Tecnológicas:	a) Nivel Licenciatura b) Diplomado Técnico		

Fuente: Cuadro de elaboración propia

Encontramos una situación diferente para el caso de Ecuador. Hasta 1950, el sistema estaba dividido en una educación pre-escolar, primaria y complementaria; y la educación secundaria disponía de dos etapas, una de preparación general y la otra de especialización. En la década de 1960, se crea el Bachillerato con dos orientaciones: uno en Ciencias de la Educación, para el estudio de la pedagogía y la práctica docente y de seis años de duración; y otro Técnico que formaba a los estudiantes en comercio, administración, ciencias agrícolas, radiotecnia, mecánica general, mecánica agrícola, mecánica automotriz y otras que la sociedad requiriera. A partir de 1966, este bachillerato pasa a llamarse Nivel Medio o Educación Media y se divide en un Ciclo Básico y otro Diversificado, cada uno de tres años de duración. A partir de la nueva Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI 2011) se garantiza el derecho a la educación en el marco del Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad. El Sistema Educativo Ecuatoriano se divide en dos niveles y la educación técnica queda restringida a una orientación dentro del Bachillerato General Unificado (BGU) que permite a los jóvenes ingresar al mercado laboral e iniciar actividades de emprendimiento social o económico. Un elemento adicional,

diferente a los otros dos países, es que la LOEI reconoce dos sistemas educativos: uno de educación hispana y otro de educación intercultural bilingüe. Además, la educación puede ser escolarizada o no escolarizada.

**Cuadro N° 2: Sistema de Educación Nacional de Ecuador según la LOEI (2011)**

Estructura	Niveles	Titulación	Perfil de formación	Duración/ Edades
Sistema Nacional de Educación	Educación Inicial	Bachiller en Ciencias Bachiller Técnico	Acompaña el desarrollo integral del niño	De 3 a 5 años de edad.
	Educación General Básica		Desarrolla las capacidades, habilidades, destrezas y competencias de las niñas, niños y adolescentes para participar en forma crítica, responsable y solidaria en la vida ciudadana y continuar los estudios de bachillerato.	Diez años lectivos (de 5 a 15 años de edad)
	Bachillerato General Unificado (BGU) a) Bachillerato en ciencias b) Bachillerato técnico		Prepara a los estudiantes para el trabajo, el emprendimiento y el acceso a la educación superior.	De tres años de duración (de 15 a 17 años de edad)
	c) Bachillerato complementario (artístico o técnico-productivo)			De un año más y opcional (18 años de edad)
Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	El MOSEIB se aplica en los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües (CECIB) y abarca todos los niveles (desde la Educación Infantil Familiar Comunitaria a la Educación Superior).		Responsable del desarrollo de los saberes comunitarios, de la formación técnica, científica y de la promoción de las diversas formas de desarrollo productivo y cultural de la comunidad con la participación de los actores sociales de la educación intercultural bilingüe.	De 0 en adelante

Fuente: Cuadro de elaboración propia

Por su parte, el desarrollo de la educación técnica productiva en Perú ha estado de la mano de sucesivos cambios de política y planificación educativa. Observamos que desde 1920 la educación técnica fue considerada por ley como enseñanza Secundaria Especial o Profesional con las especialidades de Agricultura, Ganadería, Industrias Rurales, Artes y Oficios y Comercio. Desde el año 1988 hasta 1996 se

amplió el servicio educativo con nuevas áreas de formación técnica; se produjo un nuevo cambio en la denominación; se dieron otros títulos y diferentes estructuras curriculares y perfiles profesionales. En 1993, la nueva Constitución reconoce la pluralidad étnica de la nación y el derecho a una formación que respete su identidad. A partir de la Ley General de Educación N° 28044 (2003) –en el marco de contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística– se reconoce oficialmente la Educación Técnico-Productiva como un área del Sistema de Educación Nacional que se orienta a la adquisición y desarrollo de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano, promueve una cultura innovadora en respuesta a la demanda del sector productivo y a los avances de la tecnología, así como a las necesidades educativas de los estudiantes en sus respectivos entornos. La misma se diferencia de las otras áreas y no mantiene una articulación con las mismas. Comprende dos ciclos que no son ni secuenciales ni propedéuticos. Los ámbitos que bridan esta formación son los Centros de Educación Técnico Productiva (CETPRO). Sumado a esto, la Ley General de Educación reconoce en el marco de la Educación Superior (no universitaria), la Educación Superior Tecnológica. El ámbito donde se dicta esta rama de la educación son los Institutos Superiores Tecnológicos (IST) Públicos y Privados.



**Cuadro N°3: Sistema de Educación Nacional de Perú según Ley Gral. de Educación N° 28044 (2003)**

Estructura	Niveles	Titulación	Perfil de formación	Duración/ Edades
Educación Básica	Educación Básica Regular (EBR) EBR Inicial EBR Primaria EBR Secundaria	Estudios secundarios completos	Favorece el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales para actuar en diversos ámbitos de la sociedad.	De 0 a 5 años. De 6 a 12 años De 13 a 18 años
	Educación Básica Alternativa (EBA)			Niños, adolescentes, jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la EBR o no se insertaron oportunamente.
	Educación Básica Especial			Igual que EBR.
Educación Técnico Productiva	Ciclo Básico	Auxiliar Técnico	Provee competencias laborales y capacidades necesarias para ejecutar trabajos de menor complejidad que permitan la incorporación al mercado ocupacional.	Un año de duración. Adolescentes de más de 14 años, jóvenes y adultos, sin requisitos escolares.
	Ciclo Medio	Técnico	Provee competencias laborales necesarias para el ejercicio de una actividad ocupacional especializada.	Dos años de duración. A partir de los 14 años de edad, con EBR Primaria o Ciclo Intermedio de EBA.
Educación Superior No Universitaria	Educación Superior Pedagógica		Destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país.	De tres años de duración. A partir de los 18 años.
	Educación Superior Tecnológica	Profesional Técnico con mención en...		
Educación Superior Universitaria		Bachiller (sin tesis) Licenciatura (con tesis)		De cinco años de duración. A partir de los 18 años.

Fuente: Cuadro de elaboración propia

Es necesario señalar, que más allá de los lineamientos políticos y la planificación existentes, la ETV se encuentra en un proceso de transformación y construcción en los tres países. En Bolivia se ha elaborado un nuevo Currículo Base Plurinacional que busca, por ejemplo, contener la historia de todos los pueblos indígenas del país y que, a la vez, debe ser regionalizado, según la historia de los pueblos de la región, y diversificado, incorporando la historia local. Esto lleva como consecuencia el diseño de una nueva formación y capacitación de docentes y la elaboración de materiales educativos pertinentes y aplicables a esta nueva propuesta. Si bien por ley se incorporó la educación técnica productiva en todo el Sistema Educativo Plurinacional, hasta la fecha, no se implementaron las políticas necesarias para dar cumplimiento a esta iniciativa (Informe Bolivia 2012). En Ecuador, también se está dando un proceso de actualización y reforzamiento curricular con todo lo que ello implica. Sumado a ello, está el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, como parte del Sistema Educativo Nacional, que deberá revisar y configurar su propio bachillerato (Servindi 2010). En tanto que en Perú, la intervención de un nuevo gobierno ha puesto en revisión la propuesta y oferta educativa técnica y tecnológica descrita (Informe Perú 2012).

La formación de jóvenes en aspectos técnico-productivos para el trabajo se da a través de programas implementados por los ministerios de educación. Es la excepción el caso de Perú que viene desarrollando una experiencia de capacitación laboral técnica para jóvenes de escasos recursos promovida por el Ministerio de Trabajo tanto a nivel nacional como el municipal (*Ibidem*).

### 1.3. LA ETV EN RELACIÓN AL TRABAJO Y LAS POLÍTICAS MEDIO AMBIENTALES EN BOLIVIA, ECUADOR Y PERÚ

En la región observamos importantes cambios en las políticas que vinculan el desarrollo del país con la formación de recursos humanos y el medio ambiente. Los modelos de desarrollo implementados en los tres países se caracterizaron por las vocaciones productivas circunscriptas a la producción de materias primas sin valor agregado; es decir, la extracción de recursos naturales renovables y no renovables, caso de la minería y la extracción petrolera y gasífera, además de la industria maderera. Los actuales gobiernos han planteado la necesidad de una industrialización productiva, así como la promoción de la agricultura, incorporando los diferentes estamentos de la sociedad nacional. Tanto Bolivia como Ecuador han elaborado un Plan de Desarrollo que articula la formación técnica con los requerimientos laborales necesarios en los nuevos tiempos y para el Vivir Bien. En cambio en Perú, el actual gobierno ha propuesto una serie de programas sociales, tanto a nivel nacional como municipal, orientados a la capacitación laboral de los jóvenes (por ejemplo, Beca 18, Mi Chamba, Jóvenes a la Obra).

# 02



## LA OFERTA: LA ETV VINCULADA AL MANEJO INTEGRAL DEL MEDIO AMBIENTE, BOSQUES Y ENERGÍA EN LA AMAZONÍA DE BOLIVIA, ECUADOR Y PERÚ

### 2.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Los centros educativos que ofertan formación técnica en el área rural indígena de Bolivia, Ecuador y Perú son de número reducido y de carácter fiscal (del Estado o público) y, en menor grado, privado o religioso. Las características geográficas, climáticas, ambientales y socioeconómicas de los territorios indígenas de la Amazonía, sumado a la ausencia de políticas de Estado, han dejado a estos centros en una situación de abandono.

En Bolivia, la mayor parte de los centros de formación técnica y unidades educativas se encuentran en las ciudades y han priorizado las áreas técnicas industriales y comerciales. En cambio, en el área rural y sector indígena, la oferta se ha orientado en la especialización agrícola y ganadera. Además, existe una cierta predominancia de la población masculina con respecto a la femenina. Los lineamientos generales de organización del Currículo Base Plurinacional priorizan las siguientes áreas productivas: Agropecuaria, Servicios, Comercial e Industrial para todo el país (Informe Bolivia 2012).

En el Ecuador, la educación puede ser escolarizada o no escolarizada. Esta última comprende la formación que procura el mejoramiento profesional a través de programas especiales de enseñanza y difusión. La jurisdicción hispana es en donde se concentra la mayor atención a la educación: 179 establecimientos hispanos, frente a 60 bilingües (Informe Ecuador 2012). Las principales especializaciones ofertadas por ambos sistemas –que no son excluyentes– se pueden ver en el cuadro N° 4.

**Cuadro N° 4: Oferta de educación técnica en Ecuador**

A) Sistema de Educación regular hispana		B) Sistema de Educación Intercultural Bilingüe	
Bachiller Técnico	Bachiller en Arte	Bachillerato Técnico	Bachillerato en Artes
Bachillerato Agrícola <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pecuaria,</li> <li>• Agropecuaria,</li> <li>• Administración de Granjas</li> <li>• Forestal</li> </ul>	Música, Teatro, Danza y Artes Plásticas (Pintura, Escultura, Arte Gráfico, Cerámica, Diseño Aplicado, Decoración).	Agropecuaria: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Administración y manejo de los recursos naturales</li> <li>• Agroindustria de los alimentos</li> <li>• Agropecuaria</li> <li>• Agrosilvopastoril</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tallado, ebanistería y escultura</li> <li>• Arte de los pueblos y nacionalidades</li> </ul>
Bachillerato Industrial		Industrial: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mecánica automotriz</li> <li>• Mecánica industrial</li> <li>• Electromecánica</li> <li>• Diseño e industria del vestido</li> <li>• Construcciones civiles</li> </ul>	
Bachillerato en Comercio y Administración <ul style="list-style-type: none"> <li>• Turismo,</li> <li>• Comercialización</li> </ul>		Comercio y Administración: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización y Gestión de la secretaría</li> <li>• Contabilidad y administración</li> <li>• Sistemas e informática</li> <li>• Turismo</li> <li>• Gastronomía</li> <li>• Gestión y desarrollo comunitario</li> </ul>	

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en Informe Ecuador 2012.

En Ucayali (Perú), los CETPRO que ofrecen especializaciones vinculadas en cierta medida al uso de los recursos naturales son catorce y están concentrados en las zonas urbanas y, en especial, en la provincia de Coronel Portillo, en el distrito de Callería, en los alrededores de la ciudad de Pucallpa. Especializaciones que corresponden sólo al Ciclo Básico. Se evidencia también poca asistencia de jóvenes indígenas a estos centros. Los IST son sólo seis en la región de Ucayali; tres en la provincia de Coronel Portillo, dos en Atalaya y uno en Purús, en las afueras de las ciudades. Existe una mayor asistencia de jóvenes indígenas en los IST ubicados en las capitales de los distritos del interior de la región. Además, son tres las universidades que ofrecen carreras vinculadas con el uso y manejo de los recursos naturales: la UNIA, la UNU (ambas en Pucallpa); y la Universidad NOPOKI (en Atalaya) (Informe Perú 2012).

	CETPRO	IST	Universidades
Especializaciones en Ucayali	Carpintería Confección Textil Panadería y Pastelería Industrial, Artesanía en Metales y Piedra Joyería Turismo	Producción Agropecuaria, Industria Alimentaria, Forestal Guía Oficial de Turismo	Ingeniería Agroforestal-Acuícola Ingeniería Agroindustrial Agronomía Agroindustrial Forestal Ambiental Programa de Formación Magisterial Intercultural Bilingüe con especialización en lo técnico

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en Informe Perú 2012

En general, en los tres países encontramos que los centros, unidades e instituciones educativas cuentan con una infraestructura y un equipamiento mínimo requeridos para los procesos de enseñanza aprendizaje con respecto a lo técnico productivo. Los casos que cuentan con el apoyo económico privado o de algún municipio, están mejor equipados y en buen estado. Aquellos ubicados alejados de la ciudad disponen de edificaciones de madera, bejucos, jatata (hojas de palmera), entre otros; no tienen infraestructura sanitaria y eléctrica; y el equipamiento educativo para lo técnico productivo es casi nulo. A medida que nos acercamos a la ciudad, la situación difiere en menor grado, donde la infraestructura de las unidades educativas es de material noble (ladrillo y cemento) y, en menor porcentaje, de materiales rústicos del lugar (madera, hojas de palmera, bejucos). Todos los centros educativos cuentan con campos deportivos y espacios de recreación; bibliotecas; y, algunos, salas de computación o laboratorio de informática y talleres de carpintería o costura o terreno para actividades agrícola-ganaderas. Muchos de estos centros ofrecen comedores y albergues para los estudiantes que viven en zonas alejadas.

Es diferente la infraestructura de las universidades que cuentan con los servicios básicos como agua y luz y equipamiento educativo como bibliotecas, laboratorio, salas de informática, comedor, terrenos para prácticas de campo y, además, disponen de un mayor presupuesto.

El financiamiento y sostenibilidad de la gestión educativa en los tres países depende, en la mayoría de los casos, de recursos del Estado para salarios de maestros y personal administrativo; en algunos casos, los municipios contribuyen con el mantenimiento; y, en otros, dependen del aporte privado y de los propios estudiantes (pago de matrículas y gastos administrativos).

En cuanto a las modalidades educativas, predomina la presencial en Perú bajo un sistema modular con un enfoque basado en competencias, tanto en los CETPRO como en los IST. En Bolivia prevalece la modalidad presencial y semi-presencial – itinerante en los CETHA. Y en Ecuador, la presencial, semi-presencial y a distancia, según el área geográfica.

En los territorios indígenas de la Amazonía boliviana las unidades y centros educativos priorizan las prácticas dentro de las mismas comunidades. Además, algunos CETHA tienen convenios con industriales, ganaderos, incluso de otras regiones, como es el caso del cultivo del cacao. En Ecuador, algunas empresas ofrecen prácticas profesionales en la provincia de Sucumbíos en ingeniería, secretariado, contabilidad, electricidad, monitoreo de la base de datos sobre el bombeo de petróleo, etc. También se hacen prácticas pre-profesionales en los municipios, en las gobernaciones, en las compañías petroleras y sus filiales, en algunas instituciones y en los mismos colegios cuando se trata de actividades agropecuarias. Por su parte, en Ucayali (Perú), las prácticas pre-profesionales son obligatorias. Los estudiantes de los CETPRO, en general, realizan sus prácticas en el mismo centro de estudio. Los jóvenes estudiantes de los IST tienen tres tipos de prácticas: inicial, intermedia y otra final de tres meses. Las realizan en el mismo predio del instituto o universidad y, al final de la carrera, los institutos realizan convenios con empresas públicas y privadas o recomiendan por medio de cartas a los estudiantes para que realicen sus prácticas. Los chacareros, dueños de las chacras, de la zona también suelen solicitar el apoyo de los estudiantes y esto les sirve como prácticas. El caso de las universidades es similar.



En los tres países no se dan mecanismos de seguimiento a los egresados. En Perú recién a partir de 2008, los IST han tenido la obligación de realizar un seguimiento con un sistema formalizado que se encuentra aún en proceso de construcción.

## 2.2. LOS DOCENTES DE LOS CENTROS DE ETV

En Bolivia, Ecuador y Perú la legislación educativa vigente establece las normas para ejercer la docencia en los centros, unidades e institutos educativos con orientación técnico-productiva. Así, en Bolivia es imprescindible tener el grado académico de maestro normalista o, en su defecto, el nivel técnico medio agropecuario; mientras que en Ecuador y Perú el ideal es la formación universitaria con título pedagógico –además del de la especialidad para el caso de Perú.

Como resultado del trabajo de campo realizado en los tres países, el Informe Bolivia 2012 indica que existe un elevado porcentaje de docentes normalistas en los centros y unidades educativos visitados, siendo muy pocos los que cuentan con una formación técnica agropecuaria. El Informe Ecuador 2012 resalta que sólo el 55% de los docentes tienen una formación universitaria y el 16% se han formado en institutos pedagógicos, en tanto que el resto o son bachilleres o no tienen título docente. Según el Informe Perú (2012), los docentes de la educación técnica productiva y de la educación superior tecnológica del sector público en la región de Ucayali tienen, en su mayoría, título pedagógico pero predominan los docentes contratados sobre los nombrados.

En los tres países se observa la escasez de programas de formación permanente para los docentes en las áreas técnicas productivas. Sólo se dan algunos talleres para mejorar las prácticas docentes en Bolivia y Perú. Los profesores deben buscar por su cuenta cursos de capacitación. En Ecuador se ha dado un proceso de formación de docentes para la ETV a partir de programas de nivelación, capacitación, actualización, profesionalización y de educación superior, gestionados, casi en su mayoría, por las organizaciones indígenas. Mediante los Programas de Educación Superior del SEIB se han formado tecnólogos en las especializaciones: administración de empresas, agroindustria y ganadería, gestión local, agroindustria y floricultura, industria del vestido, mecánica general e industrial, producción de lácteos, producción pecuaria, análisis y control de productividad, diseño de modas (Informe Ecuador 2012).

Por su parte, los centros, unidades e institutos educativos de formación técnica no cuentan con profesores indígenas y los pocos que hay no pertenecen al mismo pueblo o nacionalidad que los estudiantes, por lo que desconocen la lengua y la cultura de los mismos. Esto sucede principalmente en Bolivia y Perú. En este último, se suma el caso de que muchos de los profesores tampoco son de Ucayali, proviniendo de la costa o la sierra o bien se han formado en Lima. En Ecuador, si bien en el Informe correspondiente no se menciona, creemos que es un caso diferente puesto que el SEIB requiere de docentes indígenas.

El ejercicio profesional de la educación en Ecuador se inicia desde la posesión del cargo. Todos los docentes que ingresan al sistema educativo deben comenzar trabajando en la zona rural. En la jurisdicción bilingüe se dan dos modalidades de contratación de los maestros: a) profesores con nombramiento y b) profesores bonificados, egresados de los institutos pedagógicos o los bachilleres en ciencias cuyo salario es mínimo. El número de profesores bonificados es elevado en educación

hispana e iguala el número de profesores con partida docente en la jurisdicción bilingüe. En cuanto al ascenso de categoría según el escalafón sólo tienen derecho al mismo los docentes que laboran en el sector urbano cada cuatro años; y, cada tres años, quienes trabajan en los sectores rurales y en las provincias fronterizas e insular de Galápagos. Con la LOEI se fijó una tabla para el pago de las remuneraciones, de tal manera que quien ingresa al magisterio empieza con un sueldo de 500 dólares (Informe Ecuador 2012). Mientras que en Perú, la incorporación al escalafón magisterial está condicionada a la obtención del título pedagógico o postgrado en educación. En el marco de la nueva carrera magisterial se ha planteado la necesidad de redefinir la profesión docente y su función social en el contexto nacional para atender su diversidad y las demandas actuales. Sin embargo, no se han observado docentes de la Carrera Pública Magisterial en los datos censales de los centros educativos de la DREU. Los docentes responden al viejo modelo de la Ley del Profesorado. El sueldo mínimo promedio es aproximadamente de 500 dólares.

## 2.3. EL CURRÍCULO Y LOS PLANES DE ESTUDIO: PERTINENCIA LINGÜÍSTICA Y CULTURAL

Se ha observado la falta de pertinencia lingüística y cultural en el desarrollo del proceso educativo en las unidades, centros e institutos educativos que tienen una orientación técnica productiva, en particular, en Bolivia y Perú. Tal como lo mencionamos en el punto anterior, el SEIB de Ecuador tendría un currículo y planes de estudio con una mayor pertinencia lingüística y cultural. Tanto en Ecuador como en Bolivia, debido a los cambios recientes en las normas educativas, los currículos nacionales se encuentran en proceso de construcción.

En Bolivia, en lo declarativo, el Currículo Base Plurinacional es el que da las líneas generales, mientras que los currículos regional y diversificado deberán estar dentro del marco impuesto por el Estado Plurinacional. En este sentido, el Estado homogeniza la educación en todos sus niveles y subsistemas; permitiendo únicamente la incorporación de contenidos (saberes y conocimientos) en las estructuras curriculares delineadas por el ministerio de educación. Los niveles curriculares regionalizado y diversificado incorporarán tecnologías y conocimientos de las NPIOC, con el objetivo de desarrollar en su práctica los sistemas productivos ancestrales articulados con los conocimientos y saberes occidentales, para construir el paradigma de desarrollo “Vivir Bien” (Informe Bolivia 2012). En este sentido, es importante destacar los esfuerzos que se han realizado en el marco del programa EIBAMAZ, donde en la Amazonía de Bolivia se ha avanzado hacia la construcción de currículos diversificados o propios. Uno de los casos es el de la organización indígena del pueblo tsimane’ que elaboró un currículo escolar propio que incorpora el conocimiento y saberes en el nivel primario. La dirigencia tiene proyectado elaborar un currículo para la secundaria, en el cual se incorporarán también saberes y conocimientos propios.

En Ucayali (Perú), si bien existe el CETPRO “Bilingüe”, de bilingüe sólo tiene el nombre. No tiene ninguna relación con las lenguas y las culturas de los pueblos indígenas y los programas de estudio de las opciones ocupacionales y especialidades que brinda no guardan ningún vínculo con los pueblos indígenas. Además, los profesores son todos hispanos. Los programas de estudio de las carreras de los IST también se diseñan en Lima y se implementan en todo el país. Los institutos adecuan los programas de acuerdo con el tipo de cultivo o cría de animales típicos

que se dan en cada región. Se ha encontrado sólo dos casos en que se incorporan aspectos de las culturas de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía. Uno, es la experiencia del IST "Atalaya" que dictó la especialización en salud intercultural –con un convenio con AIDSESEP– en el que se formaron 20 estudiantes indígenas. Y, el otro, en el IEST "Suiza", en la carrera de Guía Oficial de Turismo que introduce aspectos de la vida de los pueblos indígenas, promueve investigaciones, clases expositivas, exposiciones y visitas a algunas comunidades entre los estudiantes. También se ofrecen cursos de lengua shipibo.

En el caso de las universidades, es importante señalar que la UNIA es una universidad creada por demanda de los pueblos indígenas, pero la población estudiantil es mayoritariamente mestiza. En los planes de estudio prevalece la formación científica y tecnológica. No hay pertinencia lingüística y cultural de los pueblos indígenas en la formación de los estudiantes, excepto en la carrera de Educación Inicial y Primaria en EIB, donde sí se incorporan saberes y conocimientos indígenas. Sin embargo, ha habido un incremento de la población estudiantil indígena en 2011. Si bien se dicta una asignatura que aborda el tema de la Interculturalidad como tema transversal para todas las carreras, el sílabo está lejos de dar una formación intercultural. En los desfiles y pasacalles aparecen desfilando algunos alumnos y profesores indígenas con sus vestimentas típicas, pero predominan los trajes mestizos y en su banderín no hay ningún elemento que identifique a la universidad como indígena o intercultural. Los saberes y conocimientos propios sólo se incorporan en las investigaciones, no en la formación profesional. Es decir, en las tesis los estudiantes suelen abordar aspectos que tienen que ver con los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. En cambio, en la UNU –que tampoco tiene pertinencia sociocultural– se ofrece la enseñanza de la lengua shipibo con un profesor indígena. También se brindan cursos de danzas y vestimentas nativas en los talleres de arte y cultura. Ambas actividades opcionales. El decorado externo de la entrada a la universidad y de la biblioteca alude a las culturas de los pueblos indígenas, donde hay también una pequeña muestra de objetos culturales.

Un caso diferente es la universidad NOPOKI que introduce saberes y conocimientos indígenas en toda la carrera, según el programa de estudio. Aunque priman también las contribuciones de la filosofía y la teología en la formación de los estudiantes. NOPOKI es una universidad para los indígenas. El nombre es un vocablo indígena y es una exigencia y condición que los estudiantes hablen en su lengua y vistán su ropa típica en las instalaciones de la universidad, durante todo el día. Se trata de formar docentes con "valores cristianos y orgullosos de su lengua y cultura, con una identidad fortalecida" (Informe Perú 2012).

En el caso de Ecuador, podemos destacar tres Institutos Superiores Pedagógicos Intercultural Bilingües en la Amazonía con los que se ha trabajado en el marco del programa EIBAMAZ. Estos ofrecen la Licenciatura en Educación Infantil Familiar Comunitaria. Para ello se construyó la maya curricular a partir de los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, se desarrolló un modelo educativo semi-presencial y los procesos educativos se desenvuelven, en la medida de lo posible, en lengua indígena. Como a los institutos asisten jóvenes de distintos pueblos y nacionalidades, los institutos trabajan con el castellano como lengua franca.

# 03

## LA DEMANDA: LA ETV Y LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA EN BOLIVIA, ECUADOR Y PERÚ

### 3.1. ACCESO Y PERMANENCIA DE LOS JÓVENES INDÍGENAS EN LOS CENTROS DE ETV

Los centros educativos que ofrecen una formación técnica productiva a los jóvenes indígenas de la Amazonía no son suficientes, teniendo en cuenta la demanda potencial de los mismos. En Bolivia, los pocos centros educativos existentes no alcanzan a cubrir la cantidad de jóvenes que desean estudiar esta orientación o bien se encuentran muy distantes de sus lugares de residencia (Informe Bolivia 2012).

En el caso de Ecuador las cifras dadas en relación a la asistencia revelan que la población indígena es la que presenta mayor preocupación, con porcentajes del 59,6 % a los 17 años. La tasa neta de matrícula en bachillerato en 2011 fue del 62,52%. A su vez, se da un descenso del número de matriculados conforme sube el nivel y existen altísimos índices de sobre edad. Este dato nacional es aún más pronunciado en la Amazonía que registra índices menores a los de todo el país, en cuanto a acceso a los centros educativos y permanencia en los mismos (Informe Ecuador 2012).

De los datos encontrados para el caso de Perú, se observó que el acceso de los jóvenes indígenas a los CETPRO depende mucho del lugar de su residencia. La mayoría de los CETPRO se encuentran en las cercanías de la ciudad de Pucallpa, por lo que tienen mayor acceso aquellos jóvenes que viven en esa ciudad. Por un lado, el estudio en estos centros es visto como una oportunidad rápida y económica para obtener un oficio, presentando como requisito sólo el DNI. No obstante, deben hacerse cargo de conseguir

los materiales necesarios con los que deben hacer sus prácticas. Sólo se han encontrado jóvenes indígenas estudiando Corte y confección y Carpintería. Por otro lado, a muchos jóvenes no les convence obtener un título de Auxiliar Técnico, lo consideran como algo sin valor. Debemos agregar la posibilidad que haya desconocimiento por parte de los jóvenes de tales centros y ofertas laborales.

El acceso a la educación superior tecnológica es un poco más restringido, pero no difícil. Se deben tener estudios completos de escuela secundaria y dar un examen de admisión. En este caso, hemos visto que hay muy pocos estudiantes indígenas en el IEST "Suiza" de Pucallpa; en cambio, hay mayor porcentaje de jóvenes indígenas en los institutos del interior del departamento de Ucayali (Colonia Caco, Atalaya, Sepahua, Purús). La matrícula tiene un costo no muy elevado, pero estos institutos, a excepción de Colonia Caco, se encuentran en zonas urbanas y alejadas de las comunidades; por lo que algunos de ellos ofrecen alojamiento y comida.

Mientras que en los CETPRO no se han observado convenios con las organizaciones indígenas, los IST sí los han tenido, como así también convenios con los gobiernos locales y el regional para dar facilidades de acceso a los jóvenes indígenas a través de becas. En algunos casos, se ha apoyado en el ingreso y la matrícula; en otros, en alojamiento y alimentación; y en pocos casos, han sido becas completas, pero, en general, no dan apoyo durante todos los años que dura la carrera. Una excepción, que podemos presentar como caso casi exitoso, por ejemplo, fue el convenio que realizó AIDSESEP en el año 2008. El convenio se realizó con el municipio de Atalaya, el IEST "Atalaya" y la cooperación Suiza para que 20 jóvenes indígenas se capaciten en salud intercultural. El IEST "Atalaya" ofrece la carrera de enfermería, por lo que hubo que solicitar la autorización al MINEDU para adaptar el currículo de esta carrera orientada a la temática de la salud intercultural. En el marco del convenio, el municipio se comprometía a crear la fuente de trabajo para estos 20 jóvenes. Éstos egresaron pero, hasta la fecha, pocos han sido contratados para trabajar en postas de salud o el municipio (Informe Perú 2012).

Por la ubicación alejada que tienen los centros de estudio de los lugares de residencia, estudiar implica el desplazamiento de los jóvenes por vía fluvial y terrestre durante varios días de viaje, lo que conlleva un alto costo económico. En este sentido, además de la deficiente educación formal que reciben los jóvenes en sus comunidades, se suman otros aspectos también importantes que muchas veces actúan como obstáculos para acceder y permanecer en un centro de estudio, tales como la distancia de la familia y amigos, el traslado, el cambio de vida y su adaptabilidad, costos para la alimentación y el alojamiento, la compra de libros y material educativo, gastos para realizar sus prácticas y matrículas.

### 3.2. PERFILES DE INGRESO Y EGRESO DE LOS ESTUDIANTES

La ETV en el marco del Sistema Educativo Plurinacional boliviano busca promover un perfil del egresado indígena con identidad cultural y con capacidades que les permitan acceder a diferentes escenarios productivos y académicos. En este sentido, el nuevo Estado plurinacional boliviano ha planteado una educación técnica que tiene como objetivo recuperar y desarrollar tecnologías ancestrales de las NPIOC, articulando las mismas con los conocimientos y saberes occidentales, para construir el paradigma de desarrollo del "Vivir Bien". La formación técnica que ofrecen los Institutos Superiores Técnicos, Tecnológicos y Escuelas Superiores



Tecnológicas Fiscales del país debe coadyuvar a la transformación, integración y diversificación de la matriz productiva para generar excedentes, ingresos y empleos con la creación de “...empresas comunitarias de acuerdo a las formas tradicionales de organización productiva, incorporando nuevos conocimientos necesarios para lograr mayor rendimiento en la elaboración de productos con valor agregado” (Plan Estratégico 2007-2011 en Informe Bolivia 2012).

En Ecuador, la DINEIB no establece un perfil de ingreso puesto que sostiene que el objetivo de la educación es “atender a todas las personas sin distinción”. En cuanto al perfil del egresado de un bachiller destaca principalmente: “una persona con identidad propia y consciente de vivir en armonía consigo, con las comunidades y con la naturaleza; consciente de sus responsabilidades y derechos ante la sociedad; que aplica conocimientos y tecnologías de la sabiduría ancestral y de otras culturas del mundo, para organizar su vida y contribuir a la vida del estado plurinacional; que maneja expresión oral con fluidez, argumentación y coherencia en dos lenguas; consciente de la complejidad de la planificación del Estado con visión de corto, mediano y largo plazo con criterio sustentable; propone proyectos y emprendimientos” (Informe Ecuador 2012).

En Perú, el Diseño Curricular Básico (DINESUTP-DESTTP 2008) de la educación técnica productiva –a nivel de los CETPRO– plantea un perfil de estudiante caracterizado por ser un adolescente de 14 años a más que desee adquirir y desarrollar competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano. Propone para el egresado que exprese la competencia requerida para realizar una actividad ocupacional especializada, organizada en unidades requeridas para realizar funciones productivas de acuerdo con parámetros de calidad propios del campo de la especialidad.

Por su parte, en el DCB (DINESUTP 2006) de la educación superior tecnológica se propone un perfil de alumno motivado para el aprendizaje, innovador en su formación técnica profesional, emprendedor, crítico, analítico y reflexivo, creativo con visión de empresa y comprometido con su comunidad. En este sentido, el perfil del

egresado es el de alguien con una sólida formación integral, que produce conocimiento, desarrolla la investigación e innovación y es un profesional de alto nivel de especialización y perfeccionamiento en todos los campos del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología a fin de cubrir la demanda de la sociedad y contribuir al desarrollo y sostenibilidad del país.

Es de destacar que en los institutos prevalecen las aptitudes y valores que debe tener una persona para “hacer empresa”. Estos son respeto, responsabilidad, disciplina, perseverancia, asertividad, confianza, diálogo, competitividad, ética, eficiencia y puntualidad (Informe Perú 2012).

### 3.3. LOS JÓVENES Y LAS POSIBILIDADES LABORALES

Según se puede observar, existe una escasa oferta laboral en el aparato productivo de los tres países. Sumado a esto, los jóvenes indígenas tienen poco acceso al nivel medio (bachillerato o escuela secundaria) y mucho menos a la formación superior. La oferta laboral para la población indígena se circunscribe al trabajo no calificado y mal remunerado.

Es a partir de las políticas de desarrollo y de nacionalización del aparato productivo nacional, que el Estado plurinacional de Bolivia pretende generar espacios para el trabajo para cubrir las demandas laborales de la población; asimismo, plantea que la formación técnica en las comunidades indígenas generen espacios laborales y los mismos sean micro polos de desarrollo (Informe Bolivia 2012).

Según lo expresado en el Informe Ecuador (2012), la fundación privada Fondo Populorum Progressio señala que la bolsa de empleo en la Amazonía dispone de personal capacitado en: comunicadores populares, electricidad, fincas integrales, panadería y pastelería, técnicas de la conducción, turismo comunitario, administración de empresas rurales, industria del vestido, mecánica automotriz, comercialización. Cabe mencionar el caso Achuar que dispone de un hotel y actividades para el turismo y que es una importante fuente de trabajo para los jóvenes indígenas. Éstos son contratados por las empresas petroleras, sobre todo, aquellos egresados de los colegios o de los institutos con una formación técnica en mantenimiento de maquinarias e infraestructura petrolera: canoeros, cargadores, guías, secretarías, asistentes de contabilidad, contadores, choferes, etc. También contratan personal joven para reforestación. Otras ocupaciones de tipo informal ocupan la mano de obra de los jóvenes como meseros, saloneros, ayudantes de buses, empleadas domésticas, peluqueras, secretarías, etc. Existe además una oferta del mercado ocupacional para los jóvenes en la administración municipal o de las juntas parroquiales que demanda personal para administración, secretariado, contabilidad, etc.

En el caso de Ucayali, hay que diferenciar la situación laboral que se da en las zonas rurales respecto de las urbanas; y entre estas últimas, Pucallpa con las demás ciudades del interior. Algunos jóvenes y hombres adultos son empleados como mano de obra no calificada por las empresas madereras y petroleras. Estos son trabajos esporádicos. Los jóvenes suelen migrar a la ciudad para buscar mejores empleos y para estudiar. En Pucallpa, algunos de ellos son captados por las fuerzas militares (servicio militar voluntario) y policial, ofreciéndoles una remuneración y una oportunidad de estudio. También las empresas petroleras suelen hacer convocatorias de empleos no calificados en las ciudades.

Otra fuente de trabajo la constituye la administración pública. Tanto el gobierno regional como los municipios dan puestos de trabajo a una gran cantidad de gente, por lo general, simpatizantes del partido ganador. Por ejemplo, a los jóvenes indígenas formados en salud intercultural se les prometió darles un puesto en hospitales y centros de salud de la región. La carrera de Secretariado Ejecutivo es una de las más solicitadas por las mujeres que encuentran un puesto en estos ámbitos y en las empresas instaladas en la zona. La docencia es otra fuente de trabajo y es el trabajo que más predomina entre los indígenas. Además, en la región, hay bastante comercio y éste da empleos a jóvenes como vendedores y en trabajos como cargadores con bajas remuneraciones. Existen algunas empresas como el de la palma aceitera, la producción de café, camu camu, cría del paiche y aserraderos que dan puestos de trabajo a los jóvenes técnicos agropecuarios e ingenieros agrónomos y forestales. El turismo está muy poco difundido en la zona (Informe Perú 2012).

### 3.4. DEMANDAS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS HACIA LA ETV

La demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía nace de la necesidad de contar con técnicos en áreas productivas que incidan en sus planes de desarrollo, de manera que la tecnificación del proceso productivo no desplace los conocimientos y saberes indígenas, ni sus sistemas productivos. El objetivo de la demanda educativa de las organizaciones indígenas parte de la complementación y alteridad de saberes y conocimientos, cuyo propósito es promover un perfil de egreso de jóvenes indígenas con identidad y con capacidades que les permita acceder a diferentes escenarios productivos y académicos. Así, las demandas con respecto a la formación técnica productiva pasa por:

- La creación de nuevos centros de formación técnica profesional que permita mejorar los niveles de acceso y permanencia de los jóvenes indígenas.
- La pertinencia lingüística y cultural. Si bien en Bolivia está incluida en el marco de la ley N° 070, aún no se ha implementado hasta la fecha en ninguno de sus niveles.
- Mejorar el nivel académico de los docentes; que éstos sean de la zona y que conozcan las realidades, saberes y conocimientos de los pueblos indígenas de la Amazonía.
- Renovar a los profesores que están hace mucho tiempo en los cargos, de manera que se permita el ingreso de gente nueva e indígena. Generar mecanismos en los concursos docentes que faciliten el acceso de docentes indígenas.
- Resulta imprescindible la construcción de aulas y la dotación de equipamiento mínimo para desarrollar procesos pedagógicos de calidad con pertinencia cultural y lingüística.
- Los jóvenes egresados de los IST no encuentran trabajo como técnicos y reclaman la no existencia de convenios con las universidades que convaliden sus títulos. Hay una fuerte tendencia en considerar el título de Técnico como algo sin valor para conseguir trabajo.
- Los adultos, tanto hombres como mujeres, ven como necesario mejorar la ETV en la región y crear carreras con mayor pertinencia lingüística y cultural puesto que se necesitan agrónomos agrícolas y pecuarios que ayuden a las comunidades a desarrollarse con identidad, incrementando la producción. Incluso, han planteado la necesidad de crear centros de ETV bilingües e indígenas. Solicitan también incorporar a las carreras lo administrativo y la gestión de proyectos.





# 04

## NOCIONES DEL DESARROLLO DESDE LOS ESTADOS NACIONALES

### 4.1. MODELOS DE DESARROLLO Y POLÍTICAS PÚBLICAS DIRIGIDAS A LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

Mientras que en Perú hay un fuerte énfasis de la presencia de un paradigma de desarrollo económico, social y político de corte neoliberal desde la década de 1980, en Bolivia y Ecuador, desde 2006 y 2007 respectivamente, existe una tendencia de romper con este paradigma volcándose más bien hacia uno neoestructuralista. Las características de ambos modelos se explican en el cuadro N°6.

**Cuadro N° 6: Paradigmas de desarrollo**

Paradigma	Categorías y referentes	Énfasis
<b>NEOLIBERAL</b> Propiciado por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial	Lógica mercantil. Reprimarización de la economía en función del mercado externo. Desarrollo como competitividad frente al comercio externo. Liberalización y desregularización de la economía como garantía de la inversión y el flujo de capitales. Flexibilización contractual. La empresa como promotora del desarrollo.	Énfasis en ajuste fiscal, la privatización, el mercado de trabajo, el comercio y los mercados financieros. Producir para exportar. Impulso a los Tratados de Libre Comercio.
<b>NEOESTRUCTURALISTA</b> Respuesta al paradigma neoliberal. CEPAL y movimientos sociales.	Relativiza la importancia de la intervención estatal. Valoración relativa del comercio exterior. Reducción de la brecha tecnológica. Recuperación de la planificación pública. El Estado como promotor del desarrollo. Política comercial desde la integración regional. Política laboral no flexible.	Transformación productiva con equidad. Modernización democrática incluyente. Énfasis en el comercio interno pero también en el exterior.

Fuente: Informe Ecuador 2012.

Mientras que observamos que en Perú se ha continuado con una política neoliberal basada en el libre mercado, a partir de 2011, el actual gobierno busca mantener el crecimiento económico, con estabilidad macroeconómica, incorporándole la inclusión social y efectuando una mejor distribución de la riqueza. Con este fin, se plantea que el Estado generará las condiciones para desarrollar mercados internos, así como expandir las exportaciones con mayor procesamiento y contenido tecnológico, en el marco de una economía abierta. Asimismo, busca un impacto rápido y significativo en la reducción de la pobreza y en la expansión de los beneficiados por el crecimiento económico, así como potenciar los sistemas de concertación, participación y consulta de la ciudadanía en los programas sociales (Gana Perú 2011). Desde este paradigma de desarrollo, el crecimiento económico se mide por un mayor consumo de las personas y las crecientes inversiones de las empresas (mineras, gasíferas, madereras) que dejan cuantiosos recursos por canon, sobrecanon y regalías,<sup>5</sup> como así también por grandes obras de construcción (carreteras, estadios, viviendas, hospitales, escuelas).

En el marco de la descentralización, los gobiernos regionales y locales están obligados a promover la participación ciudadana en la formulación, debate y concertación de sus planes de desarrollo y presupuestos, y en la gestión pública. Con este fin las distintas instancias gubernamentales elaboran un Plan de Desarrollo Concertado y se promueve la modalidad del *Presupuesto Participativo*: un proceso por el cual las autoridades –a nivel distrital, municipal y regional– y la sociedad organizada (Consejo municipal y/o regional; Representantes de las entidades del gobierno local, provincial y regional; Equipo técnico municipal; Consejo de Coordinación Local y/o Consejo de Coordinación Regional; Organizaciones sociales de base; e Instituciones y entidades promotoras de desarrollo) participan y deciden, en forma conjunta, cómo y en qué invertir los recursos del gobierno local o regional, para mejorar el bienestar de la población. Estos proyectos, son aprobados posteriormente por el Ministerio de Economía y Finanzas (MEF). Del análisis de los dos últimos planes regionales de desarrollo concertado de Ucayali (2004-2010) y (2011-2021) se desprende que en el momento de definir las políticas públicas de la región, los pueblos indígenas son invisibilizados y se destinan pocos recursos para programas con las comunidades. A nivel central, el actual gobierno nacional ha impulsado una política de inclusión social con programas sociales que benefician a un sector de la población que, durante mucho tiempo, no ha tenido la presencia y atención del Estado. Asimismo, el Congreso de la República aprobó en 2011 la Ley de Consulta Previa, reglamentada recientemente (ver Informe Perú 2012).

En cambio en Bolivia, desde el año 2006, el actual gobierno ha propuesto la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo denominado “Modelo Económico Plurinacional Productivo” basado en la construcción de un nuevo Estado que se fundamenta en la diversidad de las naciones indígenas, sus demandas y reivindicaciones y en la participación de los sectores sociales e indígenas. Los lineamientos estratégicos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) contemplan una serie de estrategias para la generación de políticas participativas, integrales, de equidad, en equilibrio y armonía con la naturaleza; como también, el reconocimiento de los diferentes patrones de vida, cultura y cosmovisiones de los diferentes estamentos de la sociedad nacional (sectores indígenas, campesinos, clase media, empresarios, entre otros); al mismo tiempo, contribuyen a la transformación del patrón de desarrollo primario exportador hacia un nuevo patrón de desarrollo integral y diversificado, basado en la industrialización de los recursos naturales renovables y no renovables, en la construcción de un Estado social, comunitario, plurinacional, promotor y protagonista del desarrollo. Se sustenta en la filosofía del Vivir Bien (*suma qamaña*) entendida como la convivencia equilibrada, complementaria y con equidad en la economía estatal, comunitaria, mixta y privada. Promueve tanto el

<sup>5</sup> El canon y sobre canon es la participación de la que gozan los gobiernos locales (municipalidades, provinciales y distritales) y los gobiernos regionales del total de ingresos y rentas obtenidos por el Estado, por la explotación de los recursos mineros (metálicos y no metálicos), petroleros, gasífero, hidroenergético, forestal y pesquero (Ley N° 27506-2001). La regalía es el pago sobre el valor bruto de las ventas del recurso explotado.

desarrollo integral, a través de la construcción de un nuevo patrón de desarrollo diversificado e integrado, como la erradicación de la pobreza y exclusión. Sus ejes transversales son la Equidad, la Innovación y el Medio Ambiente. No obstante, el Estado Plurinacional boliviano no ha logrado aún llevar a la acción los enunciados del PND en algunos niveles (Informe Bolivia 2012).

En tanto que Ecuador ha planteado el paradigma de la Revolución Ciudadana basado en un Plan Nacional del Buen Vivir (2007-2013). Los ejes fundamentales de esta nueva perspectiva de desarrollo están constituidos por tres elementos: un modelo económico incluyente; el biopluralismo, que modifica la relación entre los seres humanos y la naturaleza (reconocida como sujeto de derechos); y los principios de igualdad, justicia social e interculturalidad. Este modelo destaca también el concepto de desarrollo humano sostenible que pretende superar el énfasis en el extractivismo y el consumo, en la primacía del mercado, la modernización y en el concepto de crecimiento económico por una visión que coloca al ser humano en el centro y que hace de la calidad de vida la medida más importante del desarrollo. Busca aplicar un nuevo estilo de vida, cuyo fin no sean los procesos de acumulación sino la incorporación de los actores que históricamente han sido excluidos de las lógicas del mercado capitalista.

Por muchos años, los planes regionales y locales de desarrollo para la Amazonía ecuatoriana no han incluido a los pueblos y nacionalidades indígenas. En el nuevo marco constitucional, el Estado asume un nuevo enfoque basado principalmente en la necesidad de construir colectivamente una estrategia nacional de desarrollo para la inversión productiva, la innovación, el empleo y la inclusión; así como en generar políticas distributivas y redistributivas que permitan consolidar una sociedad de derechos y el mercado interno (Informe Ecuador 2012).

**Cuadro N° 7: Síntesis de los modelos de desarrollo de Bolivia, Ecuador y Perú**

	Bolivia	Ecuador	Perú
Modelo de Desarrollo	<p>“Modelo Económico Plurinacional Productivo”.</p> <p>Construcción de un nuevo Estado que se fundamenta en la diversidad y participación de las NPIOC, en sus demandas, reivindicaciones.</p> <p>PND con estrategias participativas, integrales, con equidad, en equilibrio y armonía con la naturaleza.</p> <p>Patrón de desarrollo integral y diversificado, erradicación de pobreza y exclusión.</p> <p>Estado social, comunitario, plurinacional, promotor y protagonista del desarrollo.</p> <p>Vivir Bien (suma qamaña) entendido como la convivencia equilibrada y en complementariedad con equidad en la economía estatal, comunitaria, mixta y privada.</p> <p>Ejes transversales: la Equidad, la Innovación y el Medio Ambiente.</p>	<p>Paradigma de la Revolución Ciudadana basado en un Plan Nacional del Buen Vivir (2007-2013).</p> <p>Modelo económico incluyente.</p> <p>Biopluralismo.</p> <p>Principios de igualdad, justicia social e interculturalidad.</p> <p>Concepto de desarrollo humano sostenible.</p> <p>Calidad de vida es lo más importante del desarrollo.</p> <p>Construcción colectiva de estrategia nacional de desarrollo.</p>	<p>Modelo neoliberal.</p> <p>Libre mercado; crecimiento económico, con estabilidad macroeconómica.</p> <p>Mayor consumo, inversiones y obras de construcción.</p> <p>Desarrollo con inclusión social y mejor distribución de la riqueza.</p> <p>Estado generador de las condiciones para desarrollar mercados internos y expandir las exportaciones.</p> <p>A nivel regional, distrital y municipal: elaboración de Plan de Desarrollo Concertado y Presupuesto Participativo.</p>



## 4.2. REGLAMENTACIONES SOBRE EL USO Y MANEJO DEL MEDIO AMBIENTE, BOSQUES, TIERRAS Y FUENTES DE ENERGÍA

La deforestación de los bosques naturales en la selva, la introducción de actividades agroextractivas, la construcción de infraestructura y el establecimiento de asentamientos humanos constituyen algunos de los principales problemas identificados en relación al uso y ocupación de los suelos en los tres países que han provocado la acelerada transformación del ecosistema amazónico. A lo largo de la historia de los Estados nacionales se fue generando una normativa que respondió a los modelos de desarrollo que fueron primando en cada época y que reguló, particularmente, el uso y manejo del medio ambiente, los bosques, los suelos y las fuentes de energía.

Del análisis de la legislación vigente en Bolivia se desprende que en el tema de Tierras se evidencia un significativo avance en el sentido de reconocer legalmente el concepto de territorio y la propiedad colectiva y su carácter de ser indivisible, imprescriptible, inembargable, inalienable e irreversible. En 2006 se introduce el concepto de Función Económica Social que implica que “la tierra es de quien la trabaja” y, más tarde, en 2009 se definen los Territorios Indígenas Originario Campesinos (TIOC) (ver Cuadro N° 8). En Ecuador también observamos un intento de reconocer la propiedad colectiva territorial. En 2008 se dicta una norma para la adjudicación de las tierras y se reconoce el derecho a participar en el uso, usufructo, administración y conservación de los recursos naturales renovables de las tierras en posesión; conservar y promover las prácticas propias de manejo de la biodiversidad y del entorno natural; y mantener los conocimientos colectivos y recursos genéticos. Además, se reconoce el derecho a constituir Circunscripciones Territoriales Indígenas (CTI). Mientras que en Perú encontramos una situación de relativa inseguridad jurídica territorial para los pueblos indígenas. De haber sido legalmente

reconocidas y tituladas las comunidades nativas de la Amazonía en 1974, la actual Constitución (1993) anuló los principios de inalienable e inembargable que protegía las tierras comunales y mantuvo de forma restringida la imprescriptibilidad de las mismas, ya que determina que las tierras declaradas en abandono pueden revertir al dominio del Estado para su posterior transferencia a particulares –fomentando, en los últimos diez años, la privatización de las mismas–.

**Cuadro N° 8: Principales normas vigentes en el tema de Tierras en Bolivia, Ecuador y Perú**

Bolivia	Ecuador	Perú
<p>2006: Ley INRA, Ley de Reforma Agraria (Función Económico Social)</p> <p>2009: Constitución Plurinacional define <i>Territorio Indígena Originario Campesino</i> (TIOC) aquel que “comprende áreas de producción, áreas de aprovechamiento y conservación de los recursos naturales y espacios de reproducción social, espiritual y cultural” (Art. 403).</p> <p>La propiedad colectiva de los TIOCs es indivisible, imprescriptible, inembargable, inalienable e irreversible y no está sujeta al pago de impuestos a la propiedad agraria (Art. 394).</p>	<p>2008: Norma de Procedimiento de adjudicación de tierras reformuladas por Acuerdo Ministerial.</p> <p>2008: Derecho a constituir <i>Circunscripciones Territoriales Indígenas</i> (CTIs): en el marco de la organización político administrativa podrán conformarse CTIs que ejercerán las competencias del gobierno territorial autónomo correspondiente, y se regirán por principios de interculturalidad, plurinacionalidad y de acuerdo con los derechos colectivos.</p>	<p>1993: Constitución anula el principio inalienable e inembargable que protegía las tierras comunales, manteniendo de forma restringida la imprescriptibilidad de las mismas.</p> <p>1995: la nueva ley de tierras permitió la privatización de las tierras comunales con acuerdo de dos tercios de los comuneros.</p> <p>2008: el ejecutivo emite una serie de decretos supremos a favor de la privatización de las tierras de las comunidades nativas.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

Con respecto a la normativa para el uso y manejo de los Bosques, para Bolivia éstos son considerados como una parte integral del territorio que hace posible el desarrollo social y cultural de las poblaciones indígenas, por lo que proporcionan importantes servicios ambientales locales y globales. En Ecuador la política se orienta por los principios internacionales sobre la conservación de los bosques y programas forestales que permitan un aprovechamiento sustentable, cumpliendo los compromisos adoptados en la Cumbre de Río de 1992. En tanto que en Perú prima aún la concepción constitucional que manifiesta que el Estado es dueño de todos los bosques amazónicos y, por lo tanto, puede privatizar los beneficios mediante un sistema de concesiones. Entre 1973 y 2008 se crearon Áreas Nacionales Protegidas (ANP) que prohibieron el acceso y el uso de los recursos naturales a las comunidades. Desde 2011 se ha dictado una nueva Ley Forestal cuya reglamentación está en proceso (ver Cuadro N° 9).

**Cuadro N° 9: Principales normas vigentes en el tema de Bosques en Bolivia, Ecuador y Perú**

Bolivia	Ecuador	Perú
<p>1992: Ley N° 1333, el Estado determina el reconocimiento originario de las tierras forestales y bosques.</p> <p>1996: Ley N° 1700 abarca la sostenibilidad y gestión forestal.</p> <p>2006: Ley de Organización del Poder Ejecutivo N° 3351 sobre la administración del régimen forestal.</p>	<p>2004: Ley Forestal de Conservación de Áreas Naturales y Vida Silvestre.</p> <p>2009: Acuerdo Ministerial 139 que sustituye las Normas del Sistema de Regencia Forestal (Acuerdo ministerial de junio de 2004), la Norma para el aprovechamiento de madera de bosques cultivados, de árboles en sistemas agroforestales y en bosques húmedos, y la Norma para autorizar el aprovechamiento y corta de madera.</p>	<p>2011, Nueva Ley Forestal y de Fauna Silvestre N° 29763, con la participación de los pueblos indígenas. Entre otras cosas, se reconocen los conocimientos tradicionales en el manejo y uso de los recursos forestales y de fauna silvestre y de la biodiversidad.</p> <p>2011: Proyecto de "Manejo Forestal Comunitario".</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

En el tema de Medio Ambiente, Bolivia establece que éste constituye uno de los ejes transversales para el desarrollo del Estado plurinacional. Se ha generado una política de protección, manejo y sostenibilidad ambiental otorgando a los municipios atribuciones para su gestión. Además, se creó un Vice Ministerio de Biodiversidad, Forestal y Medio Ambiente que tiene una concepción medioambiental, integral, proteccionista, de interrelación, en equilibrio con lo económico y social, y en armonía con la naturaleza. En Ecuador las disposiciones constitucionales vigentes también promueven la conservación y utilización sustentable de los recursos naturales con la acción de las poblaciones involucradas y de conformidad con los convenios y tratados internacionales. Se plantea que el patrimonio natural es un recurso estratégico de importancia nacional para el Buen Vivir y debe ser utilizado de manera racional y responsable, garantizando los derechos de la naturaleza. Perú, en esta línea, reconoce el derecho irrenunciable de toda persona a vivir en un ambiente saludable, equilibrado y adecuado para el pleno desarrollo de la vida, y el deber de contribuir a una efectiva gestión ambiental y de proteger el ambiente, así como sus componentes, asegurando particularmente la salud de las personas en forma individual y colectiva, la conservación de la diversidad biológica, el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y el desarrollo sostenible del país. En 2008, crea un Ministerio del Ambiente.

**Cuadro N° 10: Principales normas vigentes en el tema de Medio Ambiente en Bolivia, Ecuador y Perú**

Bolivia	Ecuador	Perú
<p>Ley de Medio Ambiente N° 1333 y Ley de Municipalidades N° 2028 y otras conexas establecen ciertas atribuciones en gestión ambiental a favor de los municipios.</p> <p>Vice Ministerio de Biodiversidad, Forestal y Medio Ambiente.</p>	<p>2004: Ley de Gestión Ambiental.</p> <p>2008: Constitución (Art. 14) reconoce el derecho "a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado que garantice la sostenibilidad y el <i>sumak kawsay</i>".</p>	<p>2005: Ley 28611 Ley General del Ambiente.</p> <p>2008: Creación del Ministerio del Ambiente.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

Finalmente, en el tema de uso y manejo de Fuentes de Energías, los tres países establecen que los recursos no renovables y productos del subsuelo son propiedad del Estado y tiene derecho a su explotación y concesión, previos mecanismos de consulta a los pueblos y nacionalidades indígenas.

**Cuadro N° 11: Principales normas vigentes en el tema de Fuentes de Energías en Bolivia, Ecuador y Perú**

Bolivia	Ecuador	Perú
<p>Nueva ley de hidrocarburos en elaboración.</p> <p>2009: Los recursos naturales no renovables son propiedad del pueblo boliviano, y corresponde al Estado su administración.</p> <p>Los indígenas tienen derecho a ser consultados respecto a la explotación de éstos en sus territorios; y a participar en los beneficios de la explotación.</p>	<p>2008: Los recursos no renovables y productos del subsuelo en general, yacimientos minerales y de hidrocarburos, se consideran propiedad del Estado, que participa de su aprovechamiento en un monto no menor al de la empresa que los explota (Art. 408). Sin embargo, las Nacionalidades tienen derecho a la consulta previa, libre e informada... y a participar de sus beneficios.</p> <p>2010: Ley Reformatoria a la Ley de Hidrocarburos.</p>	<p>1993: Ley N° 26221 de Hidrocarburos "El Estado promueve el desarrollo de las actividades de Hidrocarburos sobre la base de la libre competencia y el libre acceso a la actividad económica con la finalidad de lograr el bienestar de la persona humana y el desarrollo nacional" (Art. 2).</p> <p>El Estado es dueño de todos los recursos del subsuelo y privatiza los beneficios mediante un sistema de concesiones.</p> <p>2011: Ley de Consulta Previa.</p>

Fuente: Cuadro de elaboración propia.

### 4.3. NOCIONES DE RIQUEZA Y POBREZA

Los paradigmas de desarrollo revisados sugieren diversas concepciones de pobreza que se proyectan sobre la población indígena. Así, por ejemplo, los indígenas son concebidos como “grupos atrasados”, “al margen de la participación de los beneficios de la civilización”; o “carentes tanto de bienes y servicios cuanto de capacidades y conocimientos para obtenerlos”; o “que viven en la periferia, en regiones de refugio alejadas de los centros políticos”, en sitios “inhóspitos” o también “en los cinturones de miseria de las ciudades”. Necesitan, por lo tanto, según estas perspectivas, mayor ayuda externa y asistencia que los impulse a “superarse” e “integrarse”. De modo que en el marco del modelo capitalista la riqueza y la pobreza se miden en relación al mayor o menor grado de acceso a los bienes materiales, cuya acumulación proporcionaría una “mejor calidad de vida”.

En los tres países podemos identificar nociones de pobreza y riqueza y formas de medirlas. Los modos de medir el índice de pobreza son de dos tipos: el monetario medido por el ingreso *per capita* y el no monetario que se expresa en las necesidades básicas de los hogares y de la población que están o no siendo cubiertas. El indicador utilizado es el número de necesidades básicas insatisfechas (NBI) que, para el caso de Perú son cinco: viviendas con características físicas inadecuadas, viviendas con hacinamiento de sus ocupantes, viviendas sin desagüe de ningún tipo, hogares con niños que no asisten a la escuela y hogares con alta dependencia económica. El abastecimiento de agua es también un indicador importante, como la no posesión de seguro de salud y la población analfabeta.

En Perú, según el INEI, el nivel de incidencia de la pobreza en la región selva es históricamente mayor que el promedio nacional, siendo más grave en la selva rural. Como un modo de combatir la pobreza y pobreza extrema, el actual gobierno peruano ha puesto en marcha una serie de programas sociales (Programa Juntos mejorado, Pensión 65, Beca 18, Cuna Más, entre otros) que tienen como fin último la inclusión social de los sectores sociales históricamente excluidos y una distribución de la riqueza de manera más equitativa. Con esta misma finalidad Bolivia y Ecuador han adoptado el compromiso de que toda la población acceda a una mejor calidad de vida basados en los conceptos del Vivir Bien y del Buen Vivir, respectivamente. Así, en Ecuador el Plan Nacional del Buen Vivir y su perspectiva del





desarrollo humano atribuyen una importancia considerable a la tarea de redistribución emprendida por el Estado y traducen la pobreza según dos criterios básicos: el acceso al mercado laboral y la inversión pública. La misma se configura según tres indicadores fundamentales: el de las NBI, pobreza por consumo e ingresos y el índice de Gini. Este último mide hasta qué punto la distribución del ingreso (o, en algunos casos, el gasto de consumo) entre individuos u hogares dentro de una economía se aleja de una distribución perfectamente equitativa (El Banco Mundial 2012). Por su parte, Bolivia plantea como uno de sus objetivos estratégicos en el marco del PND, el de Bolivia Digna que consiste en la erradicación de la pobreza y la exclusión, constituyendo un patrón equitativo de redistribución de ingresos, riquezas y oportunidades. El Estado plurinacional ha implementado algunas políticas sociales, intentado disminuir las brechas económicas y sociales, que consisten en la entrega de bonos sociales (Bono Juancito Pinto, Bono Juana Azurduy y Bono Dignidad) destinados a los sectores más vulnerables de la sociedad. De igual forma, la aprobación de la Ley Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación, trata de asegurar un buen trato y reconocimiento a las personas o poblaciones más relegadas por su condición étnico-racial, económica o de clase, e intenta mejorar el acceso y las condiciones laborales. En el ámbito educativo se incorporan las vocaciones productivas como ejes vertebradores del desarrollo para cada contexto socio comunitario, a partir de sus características propias. Además, la función social o económica social en el manejo de los recursos forestales constituye el pilar estratégico del desarrollo económico y medio alternativo para combatir la pobreza, buscando beneficios para la comunidad. Sumado a esto, se contempla como matriz productiva, la producción diversificada e integral.

#### 4.4. RECONOCIMIENTO CONSTITUCIONAL SOBRE LOS DERECHOS COLECTIVOS, EL MEDIO AMBIENTE Y EL TERRITORIO

Los países de la región han ratificado el Convenio 169 de la OIT (1989) –instrumento con obligatoriedad jurídica del derecho internacional– que aboga principalmente por el respeto a las culturas, los estilos de vida, las tradiciones y el derecho consuetudinario de los pueblos indígenas y tribales; el reconocimiento al derecho a participar en los procesos de toma de decisiones; y, fundamentalmente, la importancia de la tierra para los pueblos indígenas, el concepto de territorio desde la perspectiva de los pueblos y el derecho a participar en el uso, la administración y la conservación de los recursos naturales.

Desde entonces, el movimiento indígena viene afirmando su presencia en distintas reuniones internacionales, participando y aportando en la elaboración de numerosos instrumentos que abordan y reconocen el tema del enfoque de derechos humanos en el desarrollo, medio ambiente y los pueblos indígenas. En este contexto, la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas –aprobada en 2007 por la Asamblea General de la ONU– constituye otro paso histórico en la lucha por sus derechos. La misma establece claros parámetros que aseguran la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas y reconoce sus derechos individuales y colectivos. Su adopción, otorga a los Estados, agencias de cooperación, donantes internacionales y sociedad civil, en general, el marco de acción necesario para el diseño e implementación de políticas públicas y acciones de desarrollo a favor de los pueblos indígenas. Si bien esta declaración no es vinculante, Bolivia la ha reconocido como ley.

Es importante también hacer referencia a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) que reconoce claramente el derecho de todo niño, niña y adolescente (de 0 a 18 años de edad) a un nivel de vida adecuado. De carácter obligatorio y jurídicamente vinculante para los países firmantes, los gobiernos deben hacer todo lo posible para asegurar la supervivencia y desarrollo de niños, niñas y adolescentes; garantizar el nivel más alto posible de salud (agua potable, buena higiene y alimentación) y a recibir atención médica cuando estén enfermos. Además, las NNUU han propiciado la participación de los y las jóvenes como aliados integrales con los adultos en la toma de decisiones. De igual modo, en la Declaración por la Vida de la Madre Naturaleza y Humana que se dio en el marco de la Cumbre Latinoamericana: Cambio Climático e Impacto en los Pueblos Indígenas (Lima, 2009) se planteó una perspectiva de inclusión de las visiones de los niños, niñas y jóvenes a las de los hombres y mujeres como una manera de incorporar la complementariedad de las relaciones. Como así también se señaló la importancia de su participación plena y efectiva en los procesos de toma de decisión en asuntos relacionados a su presente y futuro.

Por su parte, las lenguas originarias y la educación con pertinencia lingüística y cultural son reconocidas constitucionalmente en Bolivia, Ecuador y Perú como resultado de las demandas y lucha del movimiento indígena. No obstante, la implementación del reconocimiento constitucional sobre el territorio no es similar en los tres países de la región.

La actual Constitución de Perú (1993) modificó significativamente el régimen de protección que tenían las tierras comunales en los años 70, anulando el principio inalienable e inembargable que las protegía. Hoy día, sólo se mantiene la imprescriptibilidad de forma restringida, ya que determina que las tierras declaradas en abandono pueden revertir al dominio del Estado para su posterior transferencia a particulares. En Ecuador, la política de Circunscripciones Territoriales Indígenas y Pluriculturales (CTI) está en construcción. En tanto que en Bolivia, el despojo de tierras durante la conquista, la colonia y, luego, el colonialismo interno produjeron formas de gestión del espacio afincadas en la desigualdad y la explotación irracional de los recursos naturales cuya consecuencia fue la destrucción de las condiciones materiales y sociales de la producción y la reproducción social. En las tierras bajas, la explotación del territorio basada en criterios extractivos se expresa actualmente en elevadas tasas de deforestación y de degradación de suelos tropicales. Ante esta situación el movimiento indígena de tierras bajas ha tenido una trayectoria de lucha para revertir esta situación y ejercer los derechos sobre el territorio. Los antecedentes de esta lucha los encontramos en el año 1990, con la histórica "Marcha por el Territorio y la Dignidad", hito a partir del cual se reconoce tanto el derecho histórico que tienen las naciones indígenas sobre el territorio, como el derecho de uso, administración y conservación de sus recursos. En el año 2009, la nueva Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia incorpora la Autonomía Indígena Originario Campesina, lo que significa el reconocimiento por parte del Estado al autogobierno de las NPIOC, en el marco de libertad, dignidad, tierra – territorio, respeto a la identidad y formas de organización propias; y se reconocen así los Territorios Indígenas Originarios Campesinos (TIOC), municipios indígenas y macro regiones, ya sea existentes o en formación como regiones indígenas originarias campesinas.

# 05

## CONCEPCIÓN DEL DESARROLLO DESDE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS

### 5.1. REALIDADES DE LAS COMUNIDADES DESDE LA MIRADA DE LOS PROPIOS INDÍGENAS

Como resultado del ejercicio de reflexión realizado tanto en los talleres participativos como durante el trabajo de campo en los tres países, los representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas fueron manifestando sus preocupaciones en torno a las realidades que viven las comunidades en la actualidad, en relación al medio ambiente, territorio, transporte y comunicación, trabajo, articulación con los gobiernos locales, regionales y centrales, educación y salud. El Cuadro N° 12 resume las preocupaciones expresadas en el marco de esta investigación. Las mismas nos ayudarán a entender los planteamientos que, luego, veremos en los Planes de Vida.



**Cuadro N°12: Preocupaciones de los pueblos y nacionalidades indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú**

<p><b>Medio Ambiente</b></p>	<p>El aire, el agua del río, las cochas (lagunas) y las quebradas están contaminados (por petroleras y empresas gasíferas). Hay escasez de agua potable. Se debe generar mayor conciencia sobre la conservación del medio ambiente. Existe más población y mayor presencia de foráneos. Muchas de las creencias se han perdido, cambiando la forma de pensar. Se incrementa la construcción de casas con bloque, cemento. Depredación y tala ilegal de los bosques. Los peces y los animales se están extinguiendo.</p>
<p><b>Tierra/ Territorio</b></p>	<p>Muchas de las tierras de las comunidades no están tituladas ni demarcadas. Otras están dadas en concesión. Sufren invasión de sus tierras por colonos (foráneos). Algunas comunidades alquilan sus tierras; otras dan poderes a las empresas mediante carta notarial para trámites de gestión y entregan títulos de propiedad. Se requiere la ampliación de los territorios comunales.</p>
<p><b>Actividades económicas/ Trabajo</b></p>	<p>Prima el trabajo colectivo, comunitario y familiar; y las actividades económicas no generan ingresos. Se practica el trueque. Las actividades productivas (horticultura itinerante, caza, recolección) tradicionales todavía son importantes y, en gran medida, insustituibles; se alterna con trabajos temporales y mal remunerados (en empresas petroleras y construcción), venta de artesanías, ecoturismo. Faltan empleos. Los jóvenes no consiguen empleos y migran a la ciudad.</p>
<p><b>Organización política y comunal</b></p>	<p>Falta mayor unificación de los pueblos indígenas. Existen divisionismos entre las organizaciones y federaciones indígenas; debilidades de los dirigentes y autoridades de las comunidades. Falta de algunos liderazgos. Hay clientelismos políticos que dividen a la población.</p>
<p><b>Relación con municipio/región/nación</b></p>	<p>No se tiene una buena relación por causas políticas partidarias. Los fondos destinados para las comunidades no son distribuidas equitativamente. Falta de coordinación y comunicación. No hay visitas de autoridades regionales y nacionales a las comunidades.</p>
<p><b>Relación con empresas vinculadas con el medio ambiente</b></p>	<p>Las empresas no involucran a las comunidades, no las hacen partícipes de los proyectos. No hay diálogo ni acuerdos previos como resultado de una consulta. Llegan ONG para realizar "talleres y concientización sobre el cuidado del medio ambiente".</p>
<p><b>Transportes y comunicaciones</b></p>	<p>Deficiente. Pocas vías terrestres y en mal estado; vías fluviales con pocos sistemas de transportes y sin seguridad. Transporte aéreo caro y riesgoso. En las comunidades se comunican por radiofonía y teléfono satelital.</p>
<p><b>Educación</b></p>	<p>Hoy día los jóvenes necesitan obtener un título, terminar sus estudios. Existe la necesidad de profesores en centros educativos rurales y mejorar la calidad de la educación. Hay niños que viven monte adentro y no pueden acceder a la escuela por la distancia de las unidades y centros educativos. Se debe tener más capacitaciones para usar la nueva tecnología.</p>

## 5.2. PLANES DE VIDA Y MIRADAS DEL DESARROLLO

El Plan de Vida es una herramienta de gobernanza que tienen las comunidades indígenas implementado por primera vez por los pueblos indígenas de Colombia en la década de los años 90 y dado a difundir, luego, por el Banco Mundial. En los últimos años, los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía han ido consolidando importantes procesos de organización con el fin de defender sus territorios y sus derechos ancestrales frente al avance de las empresas extractivas. Como resultado de estos esfuerzos, a escala nacional e internacional, se han elaborado los Planes de Vida como expresión de su propia manera de concebir sus procesos de desarrollo.

La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) cuenta con un Plan de Vida elaborado en el año 2003 y que se proyecta al año 2020. Para su elaboración, se han realizado talleres participativos a nivel de las organizaciones regionales, como es el caso de Ucayali con ORAU. A su vez, cada organización o comunidad nativa puede elaborar su propio Plan de Vida.<sup>6</sup> El Plan de Vida de la Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Ecuatoriana (CONFENIAE) expresa la voluntad de los A'i, Siona, Secoya, Kichwa, Waorani, Sápara, Andoa, Shiwar, Achuar y Shuar. Cabe señalar que, actualmente, el Estado ecuatoriano ha incluido el Plan de Vida como recurso de planeación y gestión para las nacionalidades indígenas desde las lógicas de la acción pública y, a través de la Subsecretaría de Pueblos, ha emprendido, recientemente, un proceso para la elaboración de Planes de Vida en cada pueblo o nacionalidad indígena.

El Informe de Bolivia (2012) destaca que los planes de vida representan los diversos patrones culturales que sostienen la vida de los pueblos indígenas, además del control que éstos ejercen sobre sus espacios territoriales. De esta forma, los planes de vida de los pueblos indígenas se encuentran articulados con el territorio, sus organizaciones y sus instituciones. Cuando nos referimos a sus proyectos o planes de vida, debemos comprender que éstos no solamente son desarrollados a partir de la normativa vigente, sino por el contrario, responden a la relación holística que sostienen los pueblos entre la cultura, el medio ambiente, la tierra y sus prácticas productivas. El eje articulador de la vida cotidiana de las comunidades indígenas es el territorio y los planes de vida institucionalizan las prácticas productivas, saberes y conocimientos y las manifestaciones culturales en torno al mismo. Para el análisis se han considerado los planes de vida de TIOC Takana, TICH Tsimane, TIB Baures, TCO Cavineño y TCO Leco de Larecaja. Además, es importante mencionar que la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB) –como organización integrante de la Coordinadora de Organizaciones Indígenas y Campesinas de Bolivia (COINCABOL)– elaboró un Plan Estratégico de Vida 2008 – 2018 que fue incorporado al PND.

En base a un diagnóstico de situación elaborado por las organizaciones y comunidades y, en relación al mismo, los planes de vida plantean ejes temáticos estratégicos o políticos orientadores para su superación y que delinear la visión de su desarrollo. Los principales ejes temáticos trazados en los planes de vida de los tres países, y que se interrelacionan entre sí, son:

**1) Territorio, Recursos Naturales y Biodiversidad/ Tierra – Territorio.** Se busca asegurar los territorios de los pueblos y nacionalidades; promover la legalización, titulación y saneamiento de todos los espacios territoriales de posesión y posición

<sup>6</sup> Para este trabajo, hemos tenido acceso al Plan de Vida de la Comunidad Nativa de Colonia de Caco, del distrito de Iparia, en Coronel Portillo (Ucayali, Perú). Ver Informe Perú 2012.

ancestral con el fin de garantizar la seguridad jurídica territorial, la tenencia legal y legítima conforme al marco constitucional. En Ecuador se propone la creación de Circunscripciones Territoriales Autónomas de las Nacionalidades con capacidad administrativa y política propia, conforme a sus usos y costumbres para ejercicio y aplicación de Gobiernos Territoriales Autónomos. El territorio es la base del desarrollo humano sostenible de los pueblos indígenas.

**2) Identidad, Cultura y Desarrollo Humano/ Social y cultural.** Implementación de un sistema de red comunicacional para una efectiva comunicación con la estructura base de las organizaciones. Mantener la identidad cultural con la práctica y fortalecimiento de la cosmovisión, espiritualidad, idiomas, danzas, artesanías, plegarias, historias y leyendas. Promover la seguridad familiar a través de la identidad de las nacionalidades. Fortalecer la identidad amazónica así como el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe Amazónico, mecanismo alternativo para el mejoramiento de la calidad del sistema de educación con capacidades tecnológicas a nivel superior. Crear, desarrollar y fortalecer el Sistema de Salud Intercultural de los pueblos y nacionalidades. El objetivo relacionado con este eje consiste en lograr un modelo integral de desarrollo humano sostenible que exprese las normas ancestrales para lograr un bienestar social. En este aspecto, se destaca la importancia de reforzar y fortalecer la identidad, conservando y practicando las reglas y normas ancestrales, saberes y conocimientos, para lograr que las comunidades tengan salud, educación en armonía con la familia, la comunidad y la naturaleza (el Vivir Bien). El desarrollo sostenible no sólo incluye el medio ambiente, sino también la cosmovisión de los pueblos y todo lo que éstos ambicionan; es decir, contiene el desarrollo de la identidad –lengua, cultura, costumbres, artes–. Para ello, se plantea fortalecer una política de Educación Bilingüe; la institucionalización de un sistema de formación autónoma de los pueblos indígenas que involucra la creación de Institutos Tecnológicos en las comunidades indígenas para evitar la migración de los jóvenes; desarrollar un sistema autónomo de atención de la salud, entre otras cosas. Los pueblos indígenas proponen la EIB como una estrategia para ser protagonistas de su propio desarrollo, su autodeterminación. El desarrollo es sinónimo de solidaridad, igualdad y manejo equilibrado de los recursos. Salud, educación y producción son tres aspectos básicos para el desarrollo de los pueblos indígenas. Pero se plantea una producción desde la perspectiva de los propios pueblos que es distinta a la impuesta por el Estado, puesto que sería acorde a su realidad y capacidades; una producción que inserte sus conocimientos y saberes. Un desarrollo con identidad.

**3) Organización, Autonomía y Gobernabilidad/ Política – Organización.** Se propone una organización participativa, incluyente, que construye autogobiernos territoriales, comunitarios, con capacidad administrativa, control, en el marco de la interculturalidad y plurinacionalidad, que garantiza efectivo y pleno goce de los derechos propios y constitucionales. Como objetivo se aspira a una gobernabilidad concertada con el Estado y la Constitución en el marco del ejercicio de la libre determinación de los pueblos indígenas. La participación es en todas las instancias de los proyectos y programas del Estado con el fin de lograr una reafirmación de la estructura orgánica y social de los pueblos indígenas; formar cuadros técnicos y profesionales en diferentes especialidades; la constitución de consultorías conducidas por profesionales indígenas; y el ejercicio efectivo del derecho de ciudadanía en igualdad de condiciones ante la Ley. Se aspira a la consolidación de los pueblos indígenas, con desarrollo y gobernando con autonomía, con recursos humanos competentes para que impulsen el desarrollo social, económico y político. Para ello, se necesitan jóvenes profesionales, formados en educación, derecho, enfermería, salud, ciencias administrativas, estudios contables, ingenieros ambientales y otros, pero sin que pierdan su identidad y que trabajen para las comunidades.

**4) Economía, Administración y Desarrollo Sostenible/ Bienes naturales, Economía y desarrollo con identidad.** Se plantea un Modelo Económico Alternativo para generar y desarrollar capacidad técnica y científica para el aprovechamiento sostenible de la biodiversidad. El desarrollo económico está basado en el medio ambiente y en el principio de la reciprocidad. Al interior de las comunidades, las principales actividades productivas como la cacería, pesca, agricultura, recolección de frutos, entre otras, se desarrollan en determinados escenarios productivos, geográficos, culturales, sociales y lingüísticos con el objetivo de satisfacer las necesidades alimentarias y de salud de la población. Sumado a esto, existe una relación causal entre la supervivencia y la seguridad alimentaria con el mundo "espiritual". De modo tal que la subsistencia de la comunidad depende del equilibrio y la relación armónica entre todos los seres que habitan el territorio. Esto implica la construcción de un Plan de Manejo o Gestión Territorial de los pueblos y nacionalidades, así como Planes de Manejo de Cuencas y Micro Cuencas. En este sentido, se entiende que las actividades económicas son parte de un ciclo conformado por la producción y el cuidado/protección de la vida, basado en el concepto de la Madre Tierra. Las actividades económicas no solo aseguran los recursos sino que también deben garantizar el cuidado de todas las formas de vida. Los bienes no están constituidos por su carácter comercializable o mercantil sino que se definen por ser *"los complementos de vida, convivencia y coexistencia equilibrada de las nacionalidades con su territorio"* (CONFENIAE 2009). Se propone desarrollar una economía indígena, mediante el manejo y uso de la tecnología adecuada, compatible con las funciones de la naturaleza y el medio ambiente lo que daría lugar a una Política de Desarrollo Empresarial de los Pueblos Indígenas de la Amazonía (ALDESEP 2003). Esto involucra la economía indígena pero readaptada a una economía de mercado y de una manera sostenible, lo que conlleva al aprovechamiento de los recursos maderables y no maderables, la pesca artesanal, entre otros aspectos. Para ello se propone la creación de Empresas Comunes autogestionarias económicamente; un Fondo de Desarrollo de los Pueblos Indígenas; el desarrollo de un modelo económico indígena entre la interrelación con la naturaleza y la necesidad de consumo por fines de subsistencia. De esta manera, se aspira depender muy poco del bosque y de los animales silvestres para el consumo y la satisfacción de necesidades, adoptando nuevas formas económicas para la subsistencia; y que el 50% de los recursos naturales comunales deje de ser fuente de consumo para ser considerada como dispensa de regeneración de especies. Se propone también la construcción de piscigranjas y criaderos de animales menores en las comunidades. Con este objetivo se pretende que las comunidades indígenas recuperen la flora, la fauna, sus dietas alimenticias y nutricionales y comercialicen los excedentes, sin intermediarios.

**5) Sistema jurídico propio y constitucional.** Planteado principalmente en Ecuador, hace referencia al pleno ejercicio de los mecanismos de desarrollo, cumplimiento y aplicación, facultando a las autoridades indígenas propias, a nivel individual / colectivo, conforme sus usos y costumbres.

**Nociones sobre el Desarrollo:** El desarrollo para los pueblos indígenas tiene aspectos positivos y también negativos. Entre los primeros, están las ideas de que el desarrollo que trata de imponer el Estado, trae el mejoramiento, el avance, el progreso, la superación, el cambio, el adelanto, el mejoramiento de las capacidades en lo económico, lo social, lo político, lo religioso. Sin embargo, este desarrollo trae aparejado aspectos negativos a las comunidades, tales como el atraso, la aculturación, la contaminación, las enfermedades y la pérdida de la identidad. Para los pueblos indígenas desarrollo es comunicación como así también es tener educación y salud. El desarrollo no es "sólo comer bien" o "incorporar nuevos elementos a sus vidas", sino que todos tengan "escuela, posta médica, que los jóvenes estudien,

que haya gente preparada. No es sólo infraestructura". "El desarrollo consiste en cómo sacar adelante la comunidad".

Según los representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas, el desarrollo para el Estado es: dejar ingresar más empresas petroleras y madereras a sus territorios, promover el turismo, depredar el medio ambiente y "sembrar cemento". Todo esto sin realizar las debidas consultas, utilizando a los pueblos indígenas para su beneficio, atropellando, imponiendo ideas y prácticas; es sinónimo de capitalismo, dinero, y esto conlleva a excluir a los pueblos indígenas. Por el contrario, desarrollo para los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía es sinónimo de poder vivir de acuerdo con su propia cultura y tener acceso a una educación en su lengua y en su cultura; que una familia tenga una vivienda junto a la chacra y acceso a todos los recursos que ofrece la naturaleza de modo que pueda utilizarlos según sus costumbres y cultura; poder vivir con tranquilidad; ser dueños de la tierra y los recursos (un desarrollo ecológico); tener e implementar proyectos articulados con el contexto; tener acceso a la consulta previa, ser respetados, tener autonomía – libre determinación – territorio; ser cuidadosos del bosque y del medio ambiente; no aceptar las concesiones; dedicarse a la agricultura y cría de peces.

Estas ideas del desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas, se complementan con lo que ellos consideran como el Vivir Bien.

**El Vivir Bien o Buen Vivir:** Este concepto se basa en el de territorio, la autonomía territorial, la gobernanza y la temporalidad. El territorio no se considera un elemento de explotación económica o asiento de recursos naturales, sino el lugar donde moran las normas y patrones de co-existencia de cada pueblo. El territorio es considerado parte fundamental de la identidad, una matriz en la que circulan conocimientos y prácticas rituales. La temporalidad es una dimensión que alude a las formas de referirse al pasado, presente y futuro. El pasado, la ancestralidad, es la conciencia presente de la legitimidad histórica que los pueblos indígenas atribuyen a sus formas de co-existencia respecto a las formas de organización propias del Estado. El presente es vivido desde los planes de vida como un momento de autoafirmación, de continuidad, resistencia y persistencia desde la ancestralidad. Pero, a la vez, el presente se vive como ruptura y deterioro respecto a un pasado recordado como un tiempo de integridad e intensidad moral, cognitiva y territorial, que no coincide con la situación presente, especialmente con aquella que viven los jóvenes. El futuro consiste en la anticipación de sucesos, anticipación que opera en dirección inversa (del futuro al presente) a través de la ritualidad y de la interpretación de los sueños, trasladando al presente la imagen de los sucesos futuros (anticipar: colocar antes lo que está después) (Informe Ecuador 2012).

Cabe aclarar que en los planes de vida de las organizaciones y comunidades indígenas de Perú no se habla directamente del concepto del Buen Vivir o Vivir Bien. Sin embargo, sí encontramos elementos que hacen a la definición del Vivir Bien. En el Plan de Vida de AIDSESP se habla de alcanzar el "bienestar social"; mientras que en el de la Comunidad Nativa de Colonia Caco se parte del concepto de "calidad de vida" definido como una relación armoniosa entre los hombres y la realidad de la naturaleza en un contexto cultural que valora sus conocimientos y su identidad indígena. Las mujeres indígenas también promulgan el Vivir Bien como un diálogo de entendimiento con la pareja y la familia; es decir, la no violencia familiar (Informe Perú 2012). El Vivir Bien no significa "vivir mejor", sino sostener una vida armoniosa en lo material, lo social y lo espiritual con respeto, justicia y equidad.



Los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía demandan respeto y reconocimiento de sus saberes y patrones culturales propios, además de la autodeterminación. Tanto el concepto de territorio como el de “desarrollo” comprenden una diversa gama de actividades de carácter productivo, cultural, religioso y económico que responden a un pensamiento con una lógica holística, de reciprocidad, basado en la complementariedad, lo colectivo y lo comunitario.

Las principales actividades productivas que se practican y que se encuentran vinculadas a las manifestaciones culturales en torno al territorio –eje articulador de la vida cotidiana de las comunidades indígenas– son la cacería, pesca, agricultura, recolección de frutos y huevos, medicina tradicional, artesanía, forestería, religión, educación. En todas estas actividades se da una relación muy íntima entre los seres humanos y la ritualidad en la espiritualidad, donde se invocan a dioses y amos de los animales, plantas, árboles para que éstos les concedan dones a la población (alimentos, herramientas, utensilios, salud, saberes, conocimientos). En esta relación también está presente el desarrollo de la tecnología en armonía con el medio ambiente (Informe Bolivia 2012).



### 5.3. CONSIDERACIONES SOBRE EL MEDIO AMBIENTE, BOSQUES, TIERRAS Y FUENTES DE ENERGÍA

Para los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú, la naturaleza y el medio ambiente no sólo constituyen un conjunto de condiciones y recursos que hacen posible la vida sino que son entidades conformadas por múltiples ecosistemas (vegetal, animal, mineral, espiritual, humano, astral) interrelacionados entre sí, vinculados por fenómenos geológicos, climáticos, espirituales y en relación recíproca con las actividades humanas. Naturaleza y medio ambiente tienen un carácter sagrado y, por ello, los seres humanos guardan una actitud ética en términos de respeto y apego a las creencias y conocimientos. El bosque, como el monte y las cochas (lagunas), es parte de la cosmovisión y de la vida espiritual y material. Los bosques fueron, son y serán la fuente de vida de las comunidades indígenas, una gran potencialidad que es herencia de los ancestros; a los árboles, y a la vegetación en general, se les atribuyen características humanas que en el imaginario indígena amazónico representan a los antepasados o son el hábitat de espíritus del monte, por lo que son objeto de respeto y admiración (Informe Bolivia 2012).

Esto último permite comprender el uso racional que las comunidades indígenas han hecho de los recursos forestales. El manejo de los bosques desde los pueblos indígenas de la Amazonía es comprendido como la interrelación entre el hombre, el monte y los amos del monte. La misma que parte del respeto y la solidaridad.



Además, son de importancia las propiedades, poderes e historias que poseen las diferentes especies forestales, vegetales y animales, saberes y conocimientos que los sabios y sabias indígenas guardan celosamente y transmiten de generación en generación. Sumado a esto, los miembros de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía comprenden su vida como una extensión del bosque al señalar que las casas son parte del monte (bosque) al ser de madera, y que también sus arcos y flechas, así como la mayor parte de los utensilios, instrumentos y herramientas son contruidos con la madera de los árboles (*Ibidem*).

En la actualidad, el bosque y el monte son concebidos como “la farmacia”, “la bodega”, “la tienda”, “el mercado” donde se encuentran todos los recursos necesarios para vivir. Fuera del monte “la vida es diferente, choca”. Se debe manejar el medio ambiente, respetar el bosque, conservarlo. “Para tener una mejor calidad de vida las comunidades deben organizar su propio mercado”. Además, “tener una mejor calidad de vida es tener identidad, conservar lo propio. Para acceder al Buen Vivir, no se debe dejar lo que uno es.”

Los adolescentes también perciben el bosque y el medio ambiente como su comunidad, el lugar donde viven. Es decir, su comunidad es todo: las viviendas, la escuela, la posta médica, más el bosque, las chacras, los ríos, las cochas (lagunas), las montañas, las nubes, los animales, las plantas.

La razón de la vida de los pueblos y nacionalidades indígenas es el territorio. Se trata del recurso más importante porque hace posible la co-existencia autónoma y autodeterminada de cada nacionalidad así como la reproducción cultural e identitaria, además de la biológica. Es decir, el territorio está vinculado a la cultura, las

creencias, las cochas, los bosques. Se concibe la territorialidad como el futuro de sus hijos, el Vivir Bien, la seguridad.

Actualmente, las comunidades sufren la invasión de sus territorios por parte de los madereros ilegales; también tienen conflictos con los colonos que les alquilan las tierras para el cultivo extensivo y que, luego, se aprovechan y quieren quedarse con las tierras. Además, está el problema de las inundaciones estacionarias. Las comunidades suelen perder sus cosechas todos los años y hay ausencia del Estado que apoye con subsidios. La creación de las Reservas Comunales también constituye un problema. Antes, pescaban y recolectaban en esas tierras, pero ahora no pueden transitar y los guarda-parques los detienen. Sumado a esto, como consecuencia de las explotaciones mineras y petroleras el medio ambiente se encuentra contaminado, ya no hay peces, escasean los animales y la población se enferma. Existe una gran conciencia de que las actividades ganaderas y el uso de agroquímicos atentan contra la sostenibilidad de los suelos y de los bosques.

El suelo se considera como un recurso vital y se lo clasifica de diversas maneras. Los planes de manejo visualizan suelos de uso y suelos de conservación de recursos, pero también evidencian la identificación de lugares sagrados e identitarios y hábitats de conocimientos. Por lo tanto, el suelo no es concebido exclusivamente como portador de recursos sino también como lugar habitado por presencias ancestrales, prácticas y conocimientos. La principal herramienta de planificación de los usos del suelo consiste en los Planes de Manejo Sustentable (Informe Ecuador 2012).

Los sistemas hortícolas tradicionales (sistemas de roza y quema y de roza y barbecho) garantizan la reproducción del bosque y evitan la reutilización sucesiva del bosque secundario reciente. La cobertura boscosa es indispensable para evitar la erosión de los suelos y la pérdida de nutrientes porque funciona como un amortiguador de las precipitaciones lluviosas y de los rayos solares. No obstante, las limitaciones de acceso a la tierra, el crecimiento poblacional y la imposibilidad de ejercer la práctica tradicional de expansión tradicional obligan a los pueblos indígenas, en muchas ocasiones, al uso sucesivo y sin regeneración de los suelos. A esto se suma la importancia de la diversidad que fundamenta un sistema productivo basado también en lo diverso como, por ejemplo, el sistema de policultivo de las huertas tradicionales que reproduce la variabilidad y la distribución de especies, así como el carácter estratificado propio del bosque amazónico. De esta manera, se puede comprobar que la seguridad alimentaria se vincula inexorablemente con la biodiversidad.

En Perú, AIDSESEP-ORAU ha desarrollado el Programa de Veeduría Forestal Comunitaria cuyo objetivo es la custodia y conservación de los bosques, promoviendo el aprovechamiento y la gestión sostenible, con el mensaje "bosques para siempre"; asimismo, vela por los territorios de los pueblos indígenas y el respeto de sus derechos. Como parte de este programa se han capacitado a distintas autoridades y líderes indígenas sobre cómo negociar los recursos maderables en el mercado, conservando la naturaleza. Distintas ONG (como AIDER, DAR) han participado en la capacitación en cómo hacer un Plan de Manejo de Bosques pasando por un proceso de certificación de los productos.

Encontramos además coincidencias en torno a cómo los pueblos y nacionalidades indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú consideran las fuentes de energía. Las comunidades nativas, en general, no tienen agua potable y ésta es la principal razón de las enfermedades que sufren, especialmente, los niños y niñas. Por ello,

algunas comunidades han hecho los esfuerzos para colocar tanques de agua – como se puede observar en las comunidades de Ucayali.

Actualmente, muchas de las cochas y los ríos están contaminados porque las empresas mineras y petroleras echan sus desechos químicos. Además, los motoristas pasan a gran velocidad y, aparte de contaminar con el combustible, provocan grandes oleadas y desequilibran las propias embarcaciones y la gente que está en las riberas.

Inicialmente, en la época pre colonial y colonial, la única fuente de energía fue el fuego, que se mantenía prendido todo el día y era empleado en diferentes actividades cotidianas y domésticas. En la región amazónica norte de Bolivia, frontera compartida con Brasil y Perú, se utilizaron bolas de goma, como combustible. Es posible que esta práctica se haya ido perdiendo con el paso de la actividad gomera. La población indígena desarrolló diferentes estrategias para obtener luz y calor y aplicarlas en las actividades productivas. Entre las fuentes de energía se encuentran la grasa de animales; el “mecheo”, los mecheros, lamparinas y lámparas a gas (Informe Bolivia 2012). En la actualidad, algunas poblaciones acceden al servicio eléctrico, de la red nacional. Y existen también los paneles solares en las comunidades obtenidos por diferentes programas como el de alfabetización “yo sí puedo” en Bolivia o entregadas por el Estado o la cooperación; asimismo, hay comunidades que obtienen energía a través de motores generadores de electricidad. Otra fuente de energía tradicional es la madera quina quina. Las más comunes son el kerosén, alcohol y diesel; finalmente, se encuentran las baterías o pilas, de uso muy recurrente, en las linternas, durante la cacería nocturna.

Los sistemas de comunicación radial (por frecuencia) y radiofónica forman parte de la vida cotidiana de muchas de las comunidades, lo que han obligado a identificar fuentes de energía eléctrica para mantener activos los equipos de comunicación.

## 5.4. LA DEMANDA Y LA GESTIÓN TERRITORIAL

El territorio –y el manejo autónomo del mismo– constituye uno de los principales reclamos del movimiento indígena de Bolivia, Ecuador y Perú. Observamos que en sus Planes de Vida la titulación, el saneamiento, el linderamiento y la extensión de los territorios son los principales objetivos estratégicos para poder así obtener un desarrollo sostenible con identidad para todos los miembros de las comunidades. Tanto en Bolivia como en Ecuador se ha logrado ciertos avances. La lucha impulsada por la CIDOB permitió conseguir la promulgación de la Ley INRA que reconoció el derecho de los pueblos indígenas a las tierras comunitarias de origen (TCO) además de establecer un mecanismo para su titulación (Informe Bolivia 2012). En Ecuador se ha planificado una “Política de construcción de Circunscripciones Territoriales Pluriculturales” a través de la cual la Constitución reconoce diversas formas de organización territorial interna por regiones, provincias, distritos metropolitanos, cantones y parroquias rurales, con sus correspondientes gobiernos descentralizados autónomos: consejos regionales, consejos provinciales, concejos metropolitanos, concejos municipales y juntas parroquiales rurales; con autonomía política, administrativa y financiera. Junto a ellas, incorpora, en el art. 257, una forma de organización territorial con régimen especial para reconocer y garantizar el derecho de las nacionalidades y pueblos indígenas las denominadas Circunscripciones Territoriales Indígenas y Pluriculturales (CTI) (aún en proyecto). Los actores principales de las CTI son los gobiernos locales y los pueblos indígenas (Informe Ecuador 2012).

En cambio, en Perú los pueblos indígenas se enfrentan con grandes dificultades puesto que el marco legislativo no los favorece en el reconocimiento de los derechos territoriales (ver Cuadro N°8). La Amazonía peruana es víctima de múltiples invasiones a sus territorios por parte de las empresas petroleras, madereras legales e ilegales, gasíferas, mineras, farmacéuticas y agroindustriales, así como de instituciones estatales y ONGs que promueven Áreas Naturales Protegidas y Parques Nacionales sin el consentimiento de los pueblos indígenas; también son víctimas del narcotráfico. En una declaración (2007), las mujeres indígenas demandaron la falta de voluntad política del Estado en la titulación, ampliación y delimitación de linderos de los territorios indígenas y exigieron el respeto pleno por sus derechos como dueños originarios de sus territorios que incluye el suelo, subsuelo, aire y agua, entre otros aspectos (Ver Informe Perú 2012).

Frente a esta situación, las naciones y pueblos indígenas han planteado el concepto de Gestión Territorial Indígena como la manera de administrar el territorio respondiendo a las expectativas económicas y culturales de la población, según las características de la sociedad y la cultura, revalorizando conocimientos y tecnologías tradicionales y enriqueciéndolas con prácticas y tecnologías nuevas y modernas pero sin romper el equilibrio ecológico, protegiendo el medio ambiente. Un elemento importante que han añadido los representantes indígenas es la necesidad de incorporar en la Gestión Territorial Indígena las acciones de educación y concientización no sólo a los comuneros, sino también, a terceros (ganaderos, productores agropecuarios que viven en el territorio o son vecinos de éste) con el propósito de lograr una convivencia respetuosa (Informe Bolivia 2012) y efectiva.

Del Plan de Gestión Territorial elaborado por la CIDOB en 2004 se desprende que la gestión territorial indígena es un proceso por el cual se ejercen propiedad y gobernabilidad sobre un determinado territorio; la gestión es de forma participativa y en consenso entre las diversas comunidades; y se propone ejecutar acciones que mejoren el nivel y “calidad de vida” de las comunidades, conforme a sus valores culturales.

Esta manera de definir la gestión territorial indígena es coincidente entre los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía de los tres países de la región y que se expresan en los Planes de Vida analizados. Si bien esta relación única con el territorio tradicional puede darse de distintas maneras, dependiendo del pueblo indígena y del territorio en particular, como de las circunstancias específicas del contexto sociocultural. Incluye la gestión sobre los sistemas de conocimientos productivos propios (caza, pesca, agricultura, medicina tradicional, recolección y artesanía). Como así también, la preservación de sitios sagrados o ceremoniales, asentamientos temporales y cultivos esporádicos, recolección estacional, cacería y pesca. En todo esto, lo principal es el uso consuetudinario de los recursos naturales u otros elementos característicos de la cultura indígena.

La gestión territorial indígena implica un proceso de transformación del espacio, desde una perspectiva propia y culturalmente sensible, bajo el control político de los habitantes de cada territorio, mediante el empleo de normas ancestrales de las naciones y pueblos indígenas. Los planes de gestión territorial son simplemente la formalización del manejo del territorio ante el Estado y la sociedad nacional que involucran operaciones transformadoras sobre el territorio, al incorporarse criterios ambientales y de “desarrollo” con identidad (Informe Bolivia 2012).

Desde la visión de los pueblos indígenas, el territorio constituye un espacio natural de vida, concebido como una unidad ecológica y holística fundamental donde se

desarrolla la vida en sus múltiples expresiones y formas. Para los pueblos, este espacio natural de vida es fuente de saberes y conocimientos, de cultura, identidad, tradiciones, espiritualidad y derechos. En el territorio se desarrolla su vida como pueblos, se reproducen de manera permanente como sociedades diferenciadas en lo social, económico, político, espiritual y cultural de generación en generación. Por lo tanto, la visión de territorio de los pueblos indígenas está íntimamente ligada al ejercicio de sus derechos colectivos y a la autodeterminación (Viteri 2004).

En este sentido, los pueblos indígenas de la Amazonía sostienen una convivencia armónica con su entorno, pues son parte del territorio y éste es parte de ellos. Desde esta perspectiva, los pueblos indígenas plantean un desarrollo sostenible con identidad. Iniciar sus propios planes de proyecto que generen igualdad de oportunidades y la no división interna de la comunidad.

AIDSESEP, como también lo hace la CIDOB y la CONFENIAE promueven y defienden entre los pueblos amazónicos el Vivir Bien; es decir, que los pueblos vivan en armonía con su territorio, su cultura, con identidad, respetando la espiritualidad, los bosques, los recursos naturales y el medio ambiente para el beneficio de las poblaciones de hoy y del futuro. El bosque comunal es fuente de vida y de realización, no sólo de extracción de madera, petróleo, gas. Y esto implica un aprovechamiento sostenible del bosque y los recursos que hay en él.


## 5.5. NOCIONES DE RIQUEZA Y POBREZA

Al interior de las comunidades existe la debilidad económica; hay muchas necesidades que no son atendidas. Se es pobre porque no se tiene dinero y porque no hay presencia del Estado también, no se tiene acceso a la salud, a la educación; no se dispone de luz, ni de agua potable. Por todo esto las comunidades indígenas son consideradas pobres. Además, cuando se acerca una posibilidad para un proyecto, como no tienen conocimientos empresariales, las comunidades siempre obtienen el menor porcentaje de las ganancias.

No obstante, la acumulación de bienes materiales no tiene ningún valor para los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú. Sino que son las destrezas y conocimientos los que otorgan prestigio social a hombres y mujeres. Hombres, mujeres y jóvenes consideran que la "riqueza" de su comunidad se encuentra en los bosques y en los seres que en él habitan y que no serán pobres mientras posean sus territorios; de igual forma, la familia y el número de hijos que se tenga son parte de la "riqueza". En este sentido, la ausencia de estos elementos pueden ser considerados como "pobreza".

Además del territorio, el bosque y los recursos que éste guarda, su cultura y los valores constituyen también la riqueza de los pueblos y nacionalidades. Por esta razón, los jóvenes que migran a la ciudad se van haciendo cada vez más pobres al perder sus valores, sus costumbres, su identidad.

La riqueza para los pueblos indígenas está basada en lo que debe haber en una comunidad: por ejemplo, si se va a pescar, obtener lo suficiente para compartir con la familia y vecinos. La noción de Vivir Bien no alude sólo a lo material sino también lo espiritual, sus valores y las prácticas de cazar, pescar y, además, ser profesionales: "Aunque se dice que somos pobres porque no tenemos plata, la plata se necesita en la ciudad. En nuestras chacras, sin plata podemos alimentarnos. Si nos enfermamos, el bosque es nuestra farmacia".



# 06

## ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LAS NOCIONES DE DESARROLLO DE LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS Y DE LOS ESTADOS NACIONALES

### 6.1. EL CONCEPTO DE DESARROLLO

El análisis hecho hasta aquí nos permite plantear posibles puntos de encuentros, como así también algunos desencuentros, entre las formas de concebir el desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú y las de los Estados nacionales. En primer lugar, debemos señalar que estamos ante dos paradigmas culturales y de civilización que se sustentan sobre dos sistemas epistemológicos (formas de conocimientos y de entender la vida) distintos. Debemos partir de que las cosmologías indígenas, en su expresión lingüística, en su simbología, en su cotidianeidad y en la ritualización del manejo espacio temporal, revelan la centralidad de la noción espacio/ lugar y tiempo como eje de una red de relaciones de reciprocidad, complementariedad e intercambio entre todos los entes tangibles e intangibles, vecinos y distantes, utilizables o no, animados o “aparentemente” inanimados. Desde esta concepción, se coloca a la tierra/ territorio –con todos los elementos biofísicos, astrales y del submundo– en un nivel privilegiado, socialmente respetado y cuidado, e incluso sacralizado en tanto manifestación física y escenario del drama cósmico (Varesse 2012:34); y, además, desde una visión holística, integral y complementaria, la tierra, el subsuelo y los aires, y todos los seres que lo habitan constituyen una sola unidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo y el Vivir Bien o el Buen Vivir para los pueblos indígenas implica vivir en sus territorios según su cultura y su lengua, en armonía con todos los seres de la naturaleza. Y como ciudadanos, también significa ser consultados, respetados y ser partícipes de proyectos que respondan a sus propias necesidades y realidades, con justicia y equidad.

Esta concepción territorial presenta algunos desencuentros con el paradigma neoliberal donde todos los recursos de la naturaleza tienden a ser considerados mercancías o mercancías potenciales. Desde esta perspectiva, prima la noción de la propiedad privada, la parcialización de las tierras y los Estados son dueños de los bosques, el subsuelo –gas, petróleo, minas– aguas y dan a concesión a los empresarios para su usufructo.

El análisis de los modelos de desarrollo de Bolivia, Ecuador y Perú permite visualizar que durante mucho tiempo ha primado un modelo económico de libre mercado como impulsor del crecimiento económico y productivo. Desde esta perspectiva, la Amazonía ha sido considerada como un espacio “vacío de población” y como fuente “inagotable” de recursos para explotar económicamente, una gran inversión que aporta a ese crecimiento económico del país. Desde esta concepción, el desarrollo se mide por el comercio (consumo) y las exportaciones (grandes inversiones) a través de la extracción de gas, petróleo, madera y recursos minerales, y la construcción de grandes obras (carreteras, estadios). También se mira a la luz de las diversas regulaciones entre mercados y sistemas productivos internos y externos. En este contexto, los pueblos y nacionalidades indígenas se han sentido excluidos y poco comprendidos. Las comunidades basan su economía en las actividades de subsistencia (sistemas de conocimientos productivos): caza, pesca, agricultura, recolección, artesanías, medicina tradicional. Algunos excedentes se intercambian a través del trueque o son comercializados. Las actividades económicas son desarrolladas en relación a la subsistencia del grupo familiar y están establecidas por los ciclos espirituales y productivos y determinadas por las relaciones entre el hombre y los amos protectores del monte, y según un calendario productivo. Para el mundo indígena los “recursos naturales” no son propiedad de nadie, únicamente éstos habitan el territorio, son seres que poseen vida y voluntad propia y de ninguna manera el Estado u otro ente de carácter privado puede adueñarse de ellos. El contacto, la articulación con el Estado nacional y la economía de mercado, los ha llevado a incorporar nuevas prácticas económicas para sobrevivir. La introducción del dinero es una de ellas. Se necesita el dinero para acceder a la educación formal, a la salud. Se suele salir a la ciudad para vender sus artesanías o algunos de sus productos (plátanos, pescado, madera) y consiguen algunos trabajos esporádicos, no calificados, en las empresas madereras, petroleras que llegan a sus territorios. O bien, alquilan tierras a los colonos. El turismo o ecoturismo constituye otra de las alternativas para vivir, al igual que la migración y la vida en la ciudad.

Frente a esta situación los pueblos y nacionalidades indígenas plantean la Gestión Territorial Indígena (gobernanza) como un modo de alcanzar el desarrollo según su propia concepción. La GTI está basada en las autonomías, la autogestión y la autodeterminación. Consiste en un modo de administración del territorio respondiendo a las expectativas económicas y culturales de la población, según sus características socioculturales, revalorizando conocimientos y tecnologías tradicionales y enriqueciéndolas con prácticas y tecnologías nuevas y modernas, pero sin romper el equilibrio ecológico, protegiendo el medio ambiente. La GTI implica la adopción de un Modelo Económico Alternativo basado en el desarrollo de capacidades técnicas y científicas que permitan el aprovechamiento sostenible de la biodiversidad, entendiendo la subsistencia de la comunidad en una relación armónica y en equilibrio con todos los seres que habitan el territorio.

De esta manera, los pueblos y nacionalidades indígenas plantean un desarrollo sostenible y con identidad basado en el autogobierno, la libre determinación y la autogestión de sus territorios. Los Estados nacionales también proponen un desarrollo sostenible pero pareciera que focalizan el desarrollo en el crecimiento económico, en las capacidades de producción, en el acceso al empleo y en la redistribución de ingresos, riquezas y oportunidades; en el acceso a bienes y servicios de consumo así como a la protección del Estado. Las concepciones de desarrollo fluctúan entre el mercado y la persona, mientras que los pueblos y nacionalidades indígenas conciben el desarrollo como un todo integrado, desde una visión holística de la naturaleza que abarca lo social, lo político, lo económico y lo espiritual. Los paradigmas de desarrollo de los Estados nacionales plantean una visión mercantilista de la naturaleza que apunta, por último, a la apropiación de la naturaleza por el capital y



ésta es considerada como fuente de recursos más o menos permanente e inagotable, en tanto que para los pueblos y nacionalidades indígenas la biodiversidad existente no se percibe como recursos para apropiarse, sino que representa la vida y el mundo indígena. Nadie es dueño de la misma. El extractivismo está presente en todos los paradigmas de desarrollo y cada uno propone diversos tipos de relación con distintos tipos de producción y su relación con los diferentes mercados.

Los actuales gobiernos de Bolivia, Ecuador y Perú –haciéndose eco de estas nociones y de las demandas de los pueblos– vienen efectuando importantes reformas constitucionales y esfuerzos para implementar planes de desarrollo que involucren políticas de Estado más inclusivas; con una mejor redistribución de la riqueza; con condiciones de igualdad de oportunidades laborales y productivas de los sectores social e históricamente excluidos, entre ellos los pueblos y nacionalidades indígenas; y con el reconocimiento de la naturaleza como sujeto de derechos. En Perú, el crecimiento económico con estabilidad macroeconómica es sinónimo de desarrollo, aunque el actual gobierno reconoce que es imprescindible la inclusión social, el reconocimiento de la diversidad sociocultural y una mejor distribución de la riqueza. Para ello, se ha creado un Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) encargado de coordinar y articular con las diversas entidades del sector público, el sector privado y la sociedad civil, fomentando programas sociales que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas en situación de vulnerabilidad y pobreza. Además, se ha aprobado y reglamentado la Ley de Consulta Previa que abre puertas para el diálogo y un mejor entendimiento entre el Estado y los pueblos. En Ecuador y Bolivia se han planteado nuevos paradigmas de desarrollo que implican importantes procesos de transformación y que tomarán su tiempo. Desde las nuevas constituciones, que reconocen a estos países como plurinacionales e interculturales, se ha abierto un nuevo camino donde ambas concepciones de desarrollo (la occidental y la indígena) tratan de dialogar, intercambiar y complementarse, y buscan estrategias para la creación de un nuevo modelo de desarrollo respetuoso de los derechos colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas y de la naturaleza. Por ejemplo, Bolivia basa la construcción de un nuevo Estado en la diversidad de las NPIOC y la participación de los sectores sociales e indígenas; e incorpora estrategias integrales, con equidad, en equilibrio y armonía con la naturaleza. Los planes estratégicos de la CIDOB y COINCABOL fueron incorporados en el PND. El desarrollo parte del empoderamiento por parte del Estado sobre la matriz productiva, incorporando saberes y conocimientos de las NPIOC al PND; además, se pretende articular las ciencias occidentales de planificación, economía y administración con el paradigma andino *Sumaq Qamaña* (Vivir Bien). En tanto que Ecuador también incorpora en su Plan Nacional la noción del Buen Vivir impulsando un modelo económico más incluyente, que modifica la relación entre los seres humanos y la naturaleza (reconocida como un sujeto) y apuesta a los principios de igualdad, justicia social e interculturalidad. Si bien por mucho tiempo, los planes regionales y locales de desarrollo para la Amazonía no incluyeron a los pueblos y nacionalidades indígenas, actualmente, los Planes de Vida son considerados por el Estado como un recurso de planeación y gestión para las nacionalidades indígenas desde las lógicas de acción pública.

No obstante estos importantes avances, los pueblos y nacionalidades indígenas de Perú manifiestan su malestar y preocupación porque los programas sociales y las políticas públicas no los involucran o no llegan a las comunidades. Además, las empresas extractivas siguen acercándose a sus territorios con pretensiones de invertir en madera, gas, petróleo, redes hidroeléctricas, redes viales con conductas que, en muchas ocasiones, no corrigen las prácticas avasalladoras e irrespetuosas utilizadas por tantos años y que son estructurales al sistema. Al sentir de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía boliviana sus cosmovisiones y

autodeterminación no estarían plenamente contempladas en los planes de desarrollo. Éstos aluden que el Estado no debería plantear directrices a nivel nacional, sino, por el contrario, deberían ser ellos mismos los que conciben su desarrollo desde sus percepciones, formas de vida, y en tanto los actores comunitarios del “desarrollo” lo comprendan. En Ecuador, la creación de Circunscripciones Territoriales Indígenas y Pluriculturales con autonomía aún es un proyecto.

## 6.2. TIERRA Y TERRITORIO

Como ya se ha indicado, la razón de la vida de los pueblos y nacionalidades indígenas es el territorio y éste constituye una unidad económica, política, social, cultural y espiritual. El territorio es el lugar y escenario donde se aprende, se produce y desarrollan las interrelaciones sociales entre todos los miembros de la pan-comunidad (comunidad de seres humanos, animales, peces, árboles, seres espirituales, entre otros). El territorio y las tierras comunales son de naturaleza colectiva. Representa el eje articulador de la vida, la que se desarrolla con equidad y equilibrio. La tierra, el subsuelo y los aires constituyen una sola unidad. En fin, el territorio, así como el bosque, representa la vida, la “casa grande”.

Desde el paradigma neoliberal de los Estados, el territorio se parcela y sus recursos se administran y se dan a concesión para su explotación económica. Es un espacio sobre el cual se ejerce soberanía: se titula, se privatiza, se expropia, se da en concesión. La territorialidad indígena se ve como amenaza de la expansión del Estado, de las empresas y los mercados. Este es un aspecto de desencuentro que tienen los pueblos indígenas con el Estado peruano. Según observamos en el cuadro N° 8, en Perú la propiedad de la tierra es un derecho civil que corresponde al individuo. Las tierras comunales ya no son inalienables ni inembargables y la imprescriptibilidad es restringida. Hoy día la principal demanda del movimiento indígena es la titulación de los territorios.

Por el contrario, es distinta la situación que observamos en Bolivia y Ecuador donde las actuales constituciones reconocen los territorios indígenas:

- En Bolivia, la propiedad colectiva de los TIOCs es indivisible, imprescriptible, inembargable, inalienable e irreversible y no está sujeta al pago de impuestos a la propiedad agraria.
- En Ecuador se reconoce el derecho a constituir Circunscripciones Territoriales Indígenas (CTIs) (en proyecto).

## 6.3. MEDIO AMBIENTE, BOSQUES Y FUENTES DE ENERGÍA

Por una parte, distintos estudios dan cuenta que desde que los pueblos indígenas se asentaron en la Amazonía no se produjo ningún efecto negativo apreciable en el equilibrio del ecosistema. Las prácticas socioculturales utilizadas por los pueblos indígenas para explotar el medio ambiente no habrían sido más destructivas que la de los demás organismos, permitiendo la estabilidad a largo plazo del ecosistema. La norma cultural está basada en el patrón de la diversidad y la dispersión en las actividades de producción: cultivar diversidad (policultivos). Además, se destacan

las técnicas de roza y quema y de barbecho.<sup>7</sup> Por otra parte, tradicionalmente, el bosque (monte) era una gran potencialidad que usaban los abuelos y las abuelas que proporcionaba madera, plantas medicinales, animales, todo lo necesario para poder vivir; y aún hoy continúa siendo considerado como “la casa grande”: lugar donde habitan árboles, animales, aves, espíritus y seres humanos; es decir, el conjunto de vida que se presenta de diferentes formas. Los bosques son considerados como una gran potencialidad para las generaciones futuras y constituyen la herencia de los ancestros.

En cambio, desde los Estados nacionales, los recursos naturales de la Amazonía fueron motivo de explotación comercial, de modo selectivo o interesado. Primó una actitud extractivista cuyas actividades trajo como consecuencias enfermedades virulentas y contagiosas, esclavitud y disminución de la población. Sumado a esto, los Estados nacionales alentaron el reemplazo de las prácticas culturales indígenas por actitudes y comportamientos desarrollados en un contexto ambiental completamente distinto, incompatibles con las condiciones ecológicas locales como la agricultura intensiva, la ganadería a gran escala y la deforestación. Esto afectó de manera significativa sobre el futuro del medio ambiente de la Amazonía. La sobreexplotación de la tierra que rodea a los grandes asentamientos produjo una marcada degradación de los suelos y la vegetación, extinguiéndose varias especies de animales y aves; reduciéndose la abundancia de peces, tortugas, caimanes y otros seres acuáticos que había en los ríos.

A esto debemos agregar que, desde la visión de los Estados/ Nación, se suele dividir el medio ambiente y los recursos naturales en diferentes compartimentos tanto para su análisis como para su administración; al mismo tiempo, los recursos naturales son considerados mercancías. Mientras que para los pueblos indígenas hablar de tierra/ territorio, medio ambiente, bosque (monte) se parte desde una perspectiva holística e integrada donde todo se interrelaciona, se interconectan, interactúan y retroalimentan. No sólo refieren al mundo de lo material sino también al espiritual y cósmico. De este modo, la biodiversidad existente no tiene propiedad privada y constituye la vida.

Actualmente, muchos de los ríos están contaminados, las comunidades no disponen de agua potable, ni luz eléctrica, y las cochas o lagunas no tienen peces. Algunas comunidades nativas se ven forzadas a contribuir a la tala ilegal de los bosques. Los niños y los jóvenes están olvidando muchos de los conocimientos ancestrales y en la escuela no se enseña cómo cuidar el medio ambiente. Desde los Estados nacionales prevalece una percepción de tipo conservacionista que surge para dar respuestas a los problemas de caza y tala ilegales y el tráfico de animales considerados exóticos. Existen normas que tienden a sancionar estas actividades.

<sup>7</sup> Es importante señalar que, a pesar de que los pueblos indígenas practicaron durante siglos la agricultura de roza, tumba y quema (o agricultura itinerante), esta práctica se realizó de una manera cuidadosa, a baja escala y rotativamente, lo que aseguró una sustentabilidad relativa. Hoy día, las altas densidades demográficas y presiones de ocupación de la tierra han desestabilizado el ecosistema, convirtiendo esta práctica en un factor destructivo. Entre los males ambientales causados por este tipo de cultivo están la deforestación, la pérdida de la biodiversidad y la degradación de los suelos (erosión y reducción de nutrientes y humedad). Para más información ver Meggers (1989) y Comité Técnico Interagencial (2000).




Además, como una forma de protección del medio ambiente, se cuenta con áreas naturales protegidas caracterizadas por las reservas comunales y los parques nacionales. Sin embargo, las autoridades de las áreas naturales protegidas prohíben el acceso y el uso de los recursos naturales a las comunidades nativas (Informe Perú 2012).

Para los pueblos y nacionalidades indígenas el territorio abarca el aire, el suelo y el subsuelo, todo es parte de un todo y está habitado por seres espirituales y por los antepasados; además, ciertos lugares son considerados sagrados. Desde la perspectiva de los Estados nacionales los recursos naturales no renovables y productos del subsuelo son propiedad del Estado y corresponde a éste su administración. En este aspecto son importantes los mecanismos de consulta que se han elaborado en los tres países para generar espacios de diálogo e intercambio y encontrar soluciones a las actividades extractivas. Según la legislación vigente, en Bolivia y Ecuador los pueblos y nacionalidades indígenas tienen derecho a ser consultados respecto a la explotación de estos recursos en sus territorios; como así también a participar en los beneficios de la explotación. En Perú, ya se ha reglamentado la Ley de Consulta Previa y se están capacitando a indígenas como intérpretes que actuarán en los procesos.

## 6.4. NOCIONES DE RIQUEZA Y POBREZA

Los Estados nacionales miden la pobreza por índices monetarios (ingreso *per cápita*) y por las necesidades básicas insatisfechas, el acceso al agua y analfabetismo. En tanto que la riqueza se mide en términos de producto bruto interno, rentabilidad financiera y conocimientos tecnológicos. Desde esta concepción, las comunidades son pobres porque sólo producen para el autoconsumo, están alejadas y son resistentes al cambio; las actividades económicas que realizan no están debidamente planificadas ni articuladas al mercado, debido a sus bajos volúmenes de producción y ubicación distante de los centros de intercambio comercial; y no cumplen con las necesidades básicas satisfechas de la sociedad nacional. Durante mucho tiempo han prevalecido los programas sociales de tipo asistencialistas. Los tres países actualmente han propuesto un patrón equitativo de redistribución de ingresos, riquezas y oportunidades a través de la implementación de programas sociales y mecanismos de consulta previa con el fin de hacer una sociedad más incluyente y disminuir las brechas económicas y sociales.

En cambio, para los pueblos indígenas los conceptos de pobreza y riqueza no aluden a aspectos netamente económicos, sino que se construyen desde una concepción más bien holística e integral de la vida. Si bien reconocen que en las comunidades hay necesidades y no se tiene dinero, sostienen que su mayor riqueza es el territorio y la biodiversidad que hay en él. Desde esta concepción, pobreza es la imposibilidad de ejercer los patrones de vida, de gobernanza y de coexistencia en el territorio. Como así también perder la identidad y la lengua. Además del bosque, la tierra, la familia, la cultura, la lengua, las creencias y las tecnologías propias, que son elementos que los hacen ricos, las destrezas, los saberes y conocimientos otorgan prestigio social a hombres y mujeres. Se reconoce que el dinero es necesario en estos tiempos para acceder a la educación formal, a la salud. Pero el mismo debe ser ganado implementando proyectos productivos que mejoren la calidad de vida de las comunidades y que beneficien a todos por igual. La meta es desarrollar una economía indígena con identidad adaptada a la economía de mercado y que no afecte el medio ambiente.



# 07

## ELEMENTOS QUE SE DEBEN CONSIDERAR DE LAS PERCEPCIONES DE DESARROLLO Y DE LA GESTIÓN DEL TERRITORIO PARA UNA OFERTA DE EDUCACIÓN TÉCNICA VOCACIONAL PARA LOS PUEBLOS Y NACIONALIDADES INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA

En las últimas décadas, el tema del reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural como riqueza y recurso educativo, junto con el concepto de interculturalidad, entre otros, ha tomado significativo protagonismo en torno al tratamiento de las políticas educativas destinadas a poblaciones indígenas de los países de América Latina. Si se coloca en una balanza el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en la región podemos observar que ésta se ha configurado con mayor énfasis en la educación básica, principalmente, a nivel de la educación primaria. En los últimos años, se vienen desarrollando programas y distintas experiencias que han puesto la mirada en una educación superior con pertinencia lingüística y cultural para los pueblos indígenas; sin embargo, es muy poco lo que se ha avanzado en el nivel medio (educación secundaria). En este contexto, a partir del análisis hecho en este documento, se desprende que la ETV ofrecida hasta antes de las reformas educativas que se dieron en Bolivia y Ecuador (2010 y 2011) respectivamente y en Perú desde 1993 no respondió a un modelo de desarrollo que incluyera los sectores sociales con diversidad sociocultural y productiva. La ETV no se consideraba como alternativa de formación profesional para jóvenes de los pueblos y nacionalidades indígenas, según sus necesidades y realidades sociolingüísticas y culturales. Los cambios efectuados en los últimos años han configurado una ETV en Bolivia que, en lo discursivo, reconoce una matriz productiva diversa junto con los saberes y conocimientos propios, proponiendo la enseñanza técnica en todos los niveles del sistema educativo plurinacional; una educación técnica que prepare a los jóvenes para el trabajo y la continuación de estudios superiores en Ecuador; y una educación técnica productiva que forme a los jóvenes para hacer empresa y ser competitivos en el mundo laboral, desde una perspectiva individualista, en Perú (ver Cuadro N° 13).

**Cuadro N° 13: La ETV en Bolivia, Ecuador y Perú**

	Bolivia	Ecuador	Perú
<b>Legislación</b>	Ley de Educación N°070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" (2010)	Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) (2011)	Ley General de Educación N° 28044 (2003)
<b>Nivel de enseñanza</b>	Enseñanza técnica en todos los niveles del Sistema de Educación Plurinacional	Nivel Medio (Bachillerato General Unificado)	Educación Técnica Productiva como sistema aparte y opcional, no vinculante con la EBR y la ES.
<b>Titulación</b>	Depende de cada nivel. EBR: Educación Secundaria Comunitaria Productiva (seis años lectivos) EBA: Técnico Medio Agropecuario	Bachiller Técnico (tres años lectivos más uno complementario)	Auxiliar Técnico (un año lectivo) Técnico (dos años lectivos) Profesional Técnico (tres años lectivos)
<b>Edades</b>	13 a 19 años EBR Desde los 15 EBA	De 15 a 17 años	A partir de los 14 años (CETPRO) 18 años (IST)
<b>Objetivos</b>	Contribuir a la transformación, integración y diversificación de la matriz productiva del país para generar excedentes, ingresos y empleos con la creación de "...empresas comunitarias de acuerdo a las formas tradicionales de organización productiva, incorporando nuevos conocimientos necesarios para lograr mayor rendimiento en la elaboración de productos con valor agregado".	Preparar a los jóvenes para la vida y la participación en una sociedad democrática; para el mundo laboral o del emprendimiento; y para continuar con sus estudios universitarios.	Educación que contribuye a adquirir y desarrollar competencias laborales y empresariales desde una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano y que está destinada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral

No obstante, las nuevas propuestas educativas y curriculares están en construcción en Bolivia y Ecuador, por lo que las observaciones hechas en los documentos de base de este estudio han relevado la oferta de la educación técnica previas reformas y la existente en la región de Ucayali, para el caso de Perú. El análisis de la visión de desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas y su articulación con las necesidades de formación y profesionalización que demandan y proponen en sus planes de vida nos permitió encontrar elementos significativos para aportar en estos procesos de cambio por el que están pasando los tres países. Dado este contexto, creemos que este es un momento propicio para contribuir en la construcción de una oferta técnica productiva que sume e incorpore elementos importantes para la formación de jóvenes indígenas, en particular, que les permita su desarrollo profesional y el de sus comunidades con identidad y dignidad; y que contribuyan, a la vez, en beneficio de la sociedad nacional.

A continuación, identificaremos algunos de los principales elementos que debería incluir una educación técnica vocacional o productiva para los pueblos y

nacionalidades indígenas de la Amazonía que responda a este deseo. Para ello, abordaremos los principios filosófico-políticos que la deberían orientar, la política educativa curricular a la que debería responder y la formación que tendrían que tener los docentes. Todo ello, relacionado con las necesidades de trabajo que tienen los jóvenes indígenas en la actualidad y las oportunidades que les ofrece la educación para el trabajo.

## 7.1. A NIVEL FILOSÓFICO POLÍTICO CONCEPTUAL

Una oferta de ETV que incluya y considere las percepciones sobre el desarrollo que sostienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía debe estar basada, por un lado, en las legislaciones nacionales e internacionales vigentes, sobre todo en el Convenio 169 de la OIT y la Declaración NNUU sobre los Derechos de los Pueblos indígenas, en donde se reconocen los derechos individuales y colectivos que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas sobre sus territorios y al uso y manejo de la biodiversidad. Y, por otro, pero vinculado a ello, a los principios y valores que sostienen el pensamiento de los pueblos, sus necesidades y particularidades.

En base a sus necesidades y prioridades, los pueblos y nacionalidades indígenas han expresado –en los talleres y entrevistas– la necesidad de crear Centros Educativos con una orientación Técnica, Tecnológica y Productiva Indígena Intercultural (CETTPII) ubicados en lugares estratégicos, cercanos a las comunidades.

Es decir, los Estados deberían implementar una política de creación de los CETTPII favoreciendo su orientación indígena y con la participación de la población indígena en todos los niveles de decisión (diseño de los programas, implementación, administración y evaluación). Esto está respaldado por el derecho que tienen los pueblos indígenas en establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje (Artículo 14, Declaración de NNUU).

Además, la formación de los jóvenes tendría que estar guiada por los principios fundamentales de los pueblos indígenas, principios que están interrelacionados entre sí:

- Trabajar por la Unidad.
- Defender la Territorialidad (Sostenibilidad Ambiental/ Biodiversidad).
- Buscar el Autodesarrollo (con Autonomía y Gobernanza).
- Afirmar la Libre Determinación (Ciudadanía).
- Fortalecer la Identidad Cultural (Intraculturalidad e Interculturalidad).

El trabajar por la **unidad** implica la enseñanza de valores fundamentales como la reciprocidad, la solidaridad, el compartir, lo colectivo y lo comunitario, la complementariedad. Cabe aclarar que este principio va en contra de la competitividad y el individualismo que promueven los programas de ETV en la actualidad, por ejemplo, para el caso de Perú.

La territorialidad se basa en la visión holística que tienen los pueblos indígenas. Como veíamos, el territorio es la vida, un todo integrado conformado por lo que se ve y lo que no se ve. Un todo donde todo tiene vida: la tierra, el aire, el agua, los ríos, los bosques, los animales, las plantas, las cascadas, las quebradas, las cuevas, las piedras, los astros; es decir, incluye los suelos, el subsuelo y lo supraterrrenal; abarca la cultura, las costumbres y la espiritualidad. El territorio no sólo es el lugar donde viven, sino también es el lugar donde están sus chacras, el espacio donde cazan, pescan, recolectan; lo son los ríos y quebradas por las que transitan hombres, mujeres y niños y los seres dueños de la naturaleza; los lugares sagrados y donde están sus antepasados.

A su vez, el territorio es la base espiritual de la identidad de los pueblos indígenas; es el lugar donde “se es”, donde se desarrolla la filosofía, donde radica la ley de origen; representa la autonomía, el ejercicio de gobierno con sus leyes y normas, y donde su cosmovisión adquiere sentido, razón de ser. Además, se es y se convive en una relación armónica con todos los seres que conforman la naturaleza.<sup>8</sup> Desde esta perspectiva, la biodiversidad existente representa la vida y el mundo indígena.

Esta manera de concebir el territorio lleva a los pueblos y nacionalidades indígenas a sostener y entender el Vivir Bien o el Buen Vivir no como una forma de vivir mejor y acumular riqueza material, sino como la manifestación práctica del vivir en una armonía material, social, espiritual y con la naturaleza, con respeto, justicia y equidad. Y esta es la visión del desarrollo para las comunidades. Un desarrollo que está basado en un enfoque del desarrollo integral, sostenible, humano y con identidad.

Integral porque el desarrollo de los pueblos indígenas se basa en el territorio y en los modos de percibir el mismo, buscando el bienestar y el equilibrio para todos los ámbitos y seres que lo conforman. Sostenible porque se trata de hacer uso y manejo del medio ambiente sin causar un “maltrato”, sobreexplotación, siguiendo los mandatos de los antepasados; un desarrollo social, político y económico pensando en el presente y en las generaciones futuras. Es decir, un desarrollo basado en la concepción del Vivir Bien como pilar de la equidad, el equilibrio, de una economía social con la naturaleza, el cosmos y una redistribución de la riqueza.

Además, un desarrollo basado en el enfoque de derechos humanos, donde los pueblos indígenas son sujetos de derecho. Desde esta perspectiva, el ejercicio de los derechos es el objetivo principal del desarrollo. Y, vinculado a esto, un desarrollo que fortalezca su identidad como pueblos indígenas, ejerciendo su lengua, su cultura, como así también su autonomía, autogobierno y libre determinación.

La interculturalidad es otro principio pensado para un centro educativo con las características que aquí presentamos. Los pueblos indígenas no plantean estar aislados, son parte de la sociedad nacional. También reconocen la importancia de incorporar nuevas técnicas y tecnologías, nuevos conocimientos que les permitan un desarrollo productivo. Sin embargo, la incorporación de estos conocimientos debe estar en igualdad de condiciones con los conocimientos ancestrales (intraculturalidad). Y, en estos centros, los sabios y sabias tendrían un rol protagónico. Su participación es imprescindible. Esto permitiría fomentar una educación intracultural e intercultural ambiental basada en la cosmovisión de los pueblos indígenas.

<sup>8</sup> Cabe aclarar que la noción de armonía que tienen los pueblos indígenas no significa ausencia de conflictos, sino una comunicación constante con la naturaleza, así como un conocimiento y respeto por la misma de manera de no establecer una relación de superioridad. El ser humano es parte de la naturaleza, no la controla ni la domina. Esta noción de armonía con la naturaleza ha sido interpretada por muchos como pereza y falta de iniciativa.



De esta manera, los CETTPII tendrían como objetivos:

- Fortalecer la lengua y la cultura indígena.
- Promover la creación de espacios de diálogos interculturales entre las instancias estatales y las comunidades indígenas.
- Contribuir a la gobernanza y autonomía de los pueblos y nacionalidades indígenas amazónicas en sus territorios como opción prioritaria y fundante.
- Favorecer la creación de políticas públicas que alimenten el Vivir Bien, con respeto al medio ambiente y la gestión territorial indígena.
- Fomentar capacidades que permitan articular a las y los jóvenes indígenas con el empleo, el mercado y las nuevas tecnologías, revalorizando los saberes, conocimientos y tecnologías propios de modo que la sabiduría ancestral se torne en el eje central del desarrollo.
- Construir un nuevo paradigma de desarrollo sustentado en la simetría social y política, incorporando a la representación política y social a representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas.

## 7.2. A NIVEL DE POLÍTICA EDUCATIVA CURRICULAR

Los principios filosóficos y políticos mencionados en el punto anterior inspiran opciones y posibles enfoques pedagógicos y didácticos así como la adaptación de contenidos curriculares en el marco de una política de ETV indígena e intercultural. El planteamiento de un CETTPII basado en la perspectiva de formar jóvenes para que puedan contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas, en particular, y de la sociedad nacional, en general, de una manera integral, sostenible, humana y con identidad, implica también pensar en un perfil del egresado. El CETTPII deberá tomar en cuenta las vocaciones y potencialidades productivas de las comunidades indígenas y, en base a ello, realizar las adaptaciones curriculares; como así también desarrollar capacidades técnicas en los procesos pedagógicos de la formación con el objetivo de facilitar el acceso de jóvenes indígenas a diferentes escenarios educativos y laborales, en igualdad de condiciones.

### **Perfil profesional del CETTPII**

- Que sea un joven con una formación basada en una perspectiva holística que defienda y proteja su territorio; que se identifique con su pueblo, su lengua y su cultura; y que contribuya al Vivir Bien de su comunidad, en particular, y de la sociedad nacional, en general.
- Que sea plurilingüe: que maneje su lengua materna, el castellano, más otras lenguas.
- Que conozca las necesidades y potencialidades de las comunidades indígenas y diseñe programas de desarrollo que las beneficie, sin perder su identidad.
- Que planifique, ejecute y vigile programas de desarrollo productivo que beneficien a las comunidades indígenas, con autonomía y autodeterminación.

- Que conozca y respete los saberes y conocimientos indígenas en torno a cómo usar, manejar y cuidar la biodiversidad; y que incorpore elementos de la ciencia moderna sin causar sobre explotación o cambios en el medio ambiente.
- Que fomente una economía indígena basada en una Política de Desarrollo Empresarial de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Peruana (PRONADE)/ Gestión Territorial Indígena.

### Sobre los contenidos educativos

La formación de los jóvenes en un CETTPII debería ser fundamentalmente la de un especialista ambiental productivo holístico. Es decir, quien se dedique a trabajar a favor de la biodiversidad del territorio indígena no puede tener una visión fragmentada de la misma. Los agrónomos, los forestales, los agropecuarios, los ambientalistas tienen esta visión parcializada. Un egresado de un CETTPII debe ser un especialista pero con una visión integral, partiendo de la concepción de territorio para los pueblos indígenas, tratando la biodiversidad según sus usos y costumbres y en un diálogo intercultural con los conocimientos occidentales.

Las especialidades solicitadas por los representantes de los pueblos indígenas en los distintos talleres y entrevistas, y que no aparecen, en su mayoría, como oferta de la ETV en los tres países son: técnico/ ingeniero medio ambiental, veedor forestal, extensionista agrónomo, agropecuario-acuícola, piscicultura, apicultura, horticultura, turismo, seguridad alimentaria, tecnología de los alimentos, tecnologías de mejoramiento de las técnicas de tinte y pintura y la calidad de las artesanías, marketing. La propuesta es que se incorporen estas especialidades, y otras, en los CETTPII con adaptaciones curriculares según los pueblos y nacionalidades. La ETV indígena e intercultural debe incorporar contenidos educativos basados tanto en los conocimientos y saberes propios (intraculturales), como en los conocimientos occidentales.

A manera de ejemplo, señalamos en el Cuadro N° 14 algunos de los contenidos mínimos intraculturales e interculturales generales que podrían contemplar las adaptaciones curriculares para cualquiera de las especialidades del CETTPII:



**Cuadro N° 14: Saberes y conocimientos propios e interculturales generales de los CETTPII**

Contenidos indígenas	Contenidos interculturales
Opciones ético políticas de los PPII sobre la base del Vivir Bien	Cómo hacer empresa y proyectos productivos. Planificación y Diseño de Programas. Elaboración de proyectos
Derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas	Legislación vigente
Territorio, Gobernanza y Autonomía	Gestión ambiental
Cultura y cosmovisión (nociones de espacio y tiempo; cantos y mitos que enseñan cómo proteger el medio ambiente y cómo tratar con la naturaleza)	Comercio y estudio de mercados
Formas comunitarias de planificación y toma de decisiones. Administración de sistemas productivos.	Administración y contabilidad
Lengua materna	Castellano
	Otra lengua indígena/ Idioma extranjero
Técnicas propias de cerámica; tejido; tintura; conservación de alimentos; conocimientos e interpretación del clima. Restricciones/ tabúes para la caza, pesca, cultivos; plantas medicinales.	Botánica y fisiología vegetal. Producción de cultivos. Conservación y recuperación de los bosques primarios amazónicos. Topografía
Etnomatemática	Informática/ Matemática aplicada/ Química aplicada/ Física aplicada
El bosque. Fauna y flora silvestre y su domesticación. Calendario indígena y ciclos de vida de plantas y animales	Zoología, cría y producción de animales menores. Piscicultura.
Espacios prohibidos (sagrados) y espacios libres	Energías alternativas y biocombustibles
Control de plagas	Manejo de plagas y enfermedades
Seguridad y soberanía alimentaria	Procesamiento de productos agrícolas
Manejo Forestal Comunitario	Certificación de la madera. Veeduría Forestal. Reforestación
Investigación intracultural e intercultural	
Administración de Empresas Indígenas/ Gestión Territorial Indígena	

Fuente: Cuadro de elaboración propia

Las prácticas pedagógicas y la propuesta de aprendizajes significativos más cercanos a las epistemologías indígenas que emergen de esta nueva perspectiva del desarrollo de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía serían las siguientes:

- a. Opción por el aprendizaje significativo antes que por la enseñanza; por la centralidad de la comunidad en lugar de la del estudiante como sujeto aislado;
- b. Opción por el aprendizaje por solución de problemas antes que por la transmisión de contenidos. Ambas opciones superan la centralidad de los contenidos y ponen al docente y a los contenidos curriculares al servicio de la investigación permanente de los estudiantes;
- c. Opción preferente por el aprendizaje cooperativo y comunitario antes que por los procesos individuales.
- d. Opción por la promoción de aprendizajes desde los saberes tradicionales y desde los conocimientos occidentales, en un proceso de interculturalidad que fomente el diálogo horizontal, de respeto mutuo, complementariedad, reconocimiento y valoración de las características culturales y el uso de la biodiversidad.
- e. Opción por una metodología de la enseñanza basada en los principios del *Saber ser* que fortalece el auto-reconocimiento del ¿quién soy?, ¿de dónde vengo? y ¿a dónde voy?; el *Saber hacer*, ligado a las prácticas culturales y el respeto a la cosmovisión desde el ejercicio de derechos; el *Saber convivir*, que se evidencia en las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes, como una práctica intercultural mutua; y el *Aprender a conocer*, que va más allá de la simple transmisión de conocimientos y supone el aprender a lo largo de toda la vida, aprender a aprender, ejercitar la memoria y el pensamiento (Delors y otros 1996).

### 7.3. A NIVEL DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

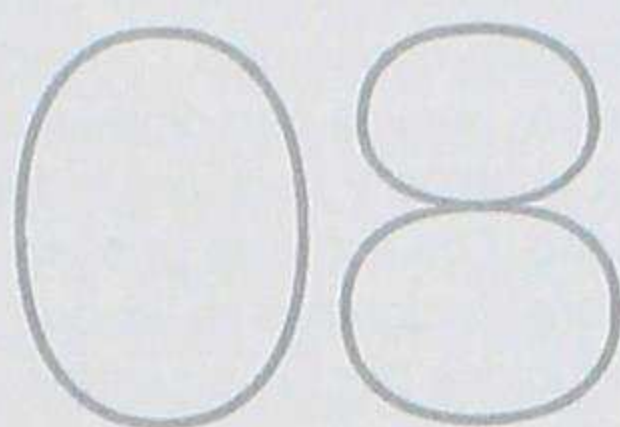
Al plantearse una educación indígena e intercultural para la ETV, se debería procurar que el plantel docente de estos centros esté integrado por indígenas y no indígenas. Para asegurar la enseñanza de los saberes y conocimientos tradicionales, los sabios y sabias de las comunidades obtendrían roles específicos y otorgados por la misma comunidad. Estos ejercerían sus prácticas en los diferentes espacios de su territorio, según los sistemas de conocimiento productivo de las comunidades. Enseñarían según sus usos y costumbres y en su lengua y evaluarían a los y las jóvenes según sus propios parámetros.

También se convocarían a profesores indígenas bilingües, formados en IST, CETHAs y universidades con estudios en alguna de las áreas que se necesiten. Asimismo, se convocaría a profesores no indígenas, especialistas en temas de medio ambiente, agronomía, agropecuaria, antropología, lingüística u otras, que tengan una formación y una actitud intercultural, que respeten y conozcan las culturas y las realidades de los pueblos indígenas. La selección y admisión de estos profesores también tendrían, en la medida de lo posible, el aval de las comunidades.

Se hace fundamental que los CETTPII estén en zonas estratégicas, más cercanas a las comunidades, y que los docentes conozcan la lengua, la cultura y las potencialidades económicas y sociales de las comunidades. Esto implica también la necesidad de formar y capacitar a los docentes en institutos de formación pedagógica o universidades con esta orientación. Asimismo, se deberían buscar modelos alternativos de educación de modalidad semi-presencial y radiofónica, por ejemplo, que permitan llevar la educación a las zonas más alejadas.

## 7.4. A NIVEL DE LA RELACIÓN EDUCACIÓN-TRABAJO

La formación técnica permitirá que los y las jóvenes indígenas, con una educación integral, pertinente y de calidad puedan mejorar las condiciones de empleabilidad, obteniendo mejores empleos con una mejor remuneración, al tiempo que podrán ser agentes de cambio y desarrollo de las comunidades con identidad, para lograr el Vivir Bien. Los jóvenes egresados de estos centros podrían trabajar en las mismas organizaciones indígenas gestionando programas de desarrollo para las comunidades nativas; ejercer asistencia técnica para la elaboración de leyes y programas a favor de los pueblos tanto en las comunidades como en los municipios, gobierno regional y central; participar en la formulación de los presupuestos participativos proponiendo programas de desarrollo desde la perspectiva de los pueblos indígenas; trabajar en programas de desarrollo que dirigen las ONG y la cooperación internacional; planificar e implementar, junto con las comunidades, programas de desarrollo productivo y gestionar los recursos. Todo ello en el marco de una Política de Desarrollo Empresarial de los Pueblos Indígenas de la Amazonía/ Gestión Territorial Indígena. Asimismo, podrían dar asistencia técnica a productores no indígenas que quieren hacer uso y manejo de la biodiversidad de la Amazonía; como así también a las empresas extractivas con el fin de contribuir a mejorar la calidad de vida del planeta, en general.



## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES (DESAFÍOS)

El presente estudio nos permitió conocer, por un lado, las características de la educación técnica productiva en Bolivia, Ecuador y Perú que orientan la formación de adolescentes y jóvenes entre 13 a 19 años de edad. Educación que se complementa, a su vez, con los modelos de desarrollo que cada uno de los países plantea como política de Estado.

El análisis de la oferta educativa, en relación a la demanda de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía, nos lleva a comprender que existen importantes vacíos que pueden ser llenados con la planificación e implementación de políticas públicas más incluyentes y que reconozcan la importancia del tratamiento de la diversidad sociocultural de los pueblos. En este sentido, hemos observado que los contenidos educativos no introducen los conocimientos y saberes tradicionales y se adaptan muy poco a las realidades de las comunidades; no existe un reconocimiento de la diversidad sociocultural y lingüística; los docentes suelen ignorar la cultura y la lengua de los y las jóvenes indígenas; las carreras y especializaciones que existen son poco aplicables en las comunidades; y la infraestructura y el equipamiento educativo son pocos adecuados para la enseñanza técnica. Además, los y las jóvenes indígenas tienen pocas oportunidades de acceso (becas) y permanencia en los centros de estudio, los mismos que se encuentran ubicados en zonas alejadas de las comunidades. En Bolivia y Ecuador las reformas educativas introducidas recientemente están orientadas hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y la interculturalidad. Sin embargo, es un proceso que recién se inicia por lo que aún no se pueden ver los resultados. En Perú, si bien no ha habido una reforma educativa reciente, los últimos dos gobiernos han introducido una serie de cambios de modo tal que la política de educación técnica productiva sigue en construcción. Estos últimos aspectos son significativos porque alientan a encontrar y generar espacios de diálogo intercultural entre las partes, que permitan intercambiar y promover nuevas propuestas educativas a favor de los y las jóvenes indígenas de la Amazonía en materia de educación técnica.

Por otro lado, el análisis de los modelos de desarrollo propuestos por los tres países y de las concepciones de desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía, y que se expresan en sus planes de vida, como así también en la propuesta de Gestión Territorial Indígena, nos permitió encontrar elementos de encuentro –aunque también de desencuentro– entre ambas percepciones. Si bien desde una mirada neoliberal el desarrollo es considerado como progreso, mejoramiento de la sociedad, particularmente, entendido como crecimiento económico y financiero, mayor consumo e inversiones, el actual gobierno de Perú ha colocado el énfasis en el reconocimiento de la diversidad cultural y la necesidad de un desarrollo económico con inclusión social. En tanto que Bolivia y Ecuador, han propuesto nuevos paradigmas de desarrollo que se acercan más a las formas en que los pueblos y nacionalidades indígenas conciben el desarrollo sostenible con identidad. Los actuales gobiernos nacionales de estos dos países han hecho reformas constitucionales en las que se reconocen como plurinacionales e interculturales –inducidos por los acuerdos y compromisos internacionales, como por los pueblos indígenas– y han adoptado el concepto del Vivir Bien o el Buen Vivir. Estos elementos de encuentro entre ambas formas de percibir el desarrollo que se da en el plano discursivo, nos lleva a proponer que se deben buscar y generar espacios de diálogo intercultural que permitan planificar e implementar conjuntamente, con la participación de los pueblos indígenas, políticas públicas que promuevan el desarrollo de las comunidades indígenas con identidad, con una gestión propia de sus territorios, de manera sostenible y con respeto a la naturaleza.

Actualmente, existen graves enfrentamientos en contra de las empresas y actividades extractivas porque contaminan el medio ambiente y traen alteraciones en la vida de las comunidades indígenas: vicios, enfermedades, prostitución, violaciones, explotación humana, desestabilidad social. Además, las empresas hacen uso de sus recursos y los pueblos indígenas no tienen ningún beneficio. En los tres países, los recursos no renovables y del subsuelo le pertenecen a los Estados y dan a concesión para su extracción, actividad que es valorada para el desarrollo de cada país. Es importante que los Estados nacionales respeten la noción de territorio que sostienen los pueblos indígenas y que, además, constituye un derecho reconocido en las leyes internacionales, y que implementen los mecanismos para la consulta previa, libre e informada.

Frente a esta situación, los Planes de Vida expresan una alternativa para el desarrollo de las comunidades basada en una Gestión Territorial Indígena. Para ello, además de la titulación de sus territorios, necesitan jóvenes formados y capacitados en la elaboración e implementación de programas productivos con identidad. Hemos visto que la educación técnica productiva es definida en Perú como aquella orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, *competitivo* y humano. Sin embargo, ese desarrollo sostenible, competitivo y humano no se relaciona con el tipo de desarrollo que plantean los pueblos indígenas. Éstos sostienen un desarrollo con identidad, desde una perspectiva comunitaria y colectiva, para toda la comunidad. Desde esta perspectiva, el desarrollo no es competitivo, sino que se comparte y se beneficia a todos y todas por igual, incluyendo el medio ambiente y el bosque. Este aspecto se encuentra incorporado en el plan de desarrollo plurinacional boliviano; también, de manera declarativa, se incorporan los saberes y conocimientos indígenas; sin embargo, queda el desafío de llevarlo a la práctica y, en especial, en la Amazonía. En Ecuador, el SEIB tiene a su cargo el reto de adaptar los nuevos lineamientos generales educativos a su sistema, desde la perspectiva de los pueblos indígenas. En cambio en Perú, el desafío es más grande. Se trata de reestructurar toda la oferta educativa técnico productiva con la participación de los pueblos indígenas.

Este último aspecto nos lleva a reflexionar sobre las posibles estrategias que podrían permitir superar esas visiones opuestas en torno al concepto de desarrollo y el uso y manejo del medio ambiente, bosques y fuentes de energía, y encontrar entendimientos que permitan el diseño y la implementación de una educación técnica productiva que incorpore la visión de desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía, con pertinencia lingüística y cultural.

Hoy Bolivia se constituye en un escenario ideal para desarrollar políticas de carácter educativo, social y productivo, generando espacios de diálogo y de relacionamiento intercultural entre los diferentes actores socioculturales que forman el Estado Plurinacional. Desde la concepción del Estado Plurinacional boliviano se concibe la construcción del desarrollo desde el encuentro y la contribución horizontal de los diferentes actores, superando la imposición y el autoritarismo característicos de otras épocas. Entendiendo el encuentro como la unión, la comunidad, el espacio donde imaginarios urbanos y rurales conviven; el sentido esencial de las relaciones humanas complementarias en un país diverso. Además, en los tres países encontramos que existe una apertura hacia la inclusión social, el reconocimiento de la diversidad cultural, la consulta previa, la necesidad de cuidar el medio ambiente, el reconocimiento de que los pueblos indígenas han sido los cuidadores de los bosques. Otro factor importante es que los tres países han puesto la mirada en lo técnico productivo como una forma de buscar una alternativa para la formación de los jóvenes para alcanzar el desarrollo personal y en beneficio del país. En este sentido, creemos que están dadas las condiciones para introducir cambios a favor de promover una ETV indígena e intercultural; con este propósito recomendamos:

#### **A la cooperación internacional:**

- Asistir técnicamente a los Estados nacionales para establecer un diálogo horizontal y permanente con los representantes de los pueblos y nacionalidades indígenas.
- Promover el concepto de desarrollo que sostienen los pueblos y nacionalidades indígenas.
- Fomentar en los Estados la incorporación de los saberes y conocimientos indígenas en la formación técnica productiva.
- Crear espacios para el diseño de una educación técnica productiva indígena e intercultural con la participación de representantes de los pueblos indígenas.
- Apoyar a las organizaciones indígenas en la difusión de sus planes de vida.
- Abogar por la creación, activación y/o aceleración de los procesos de titulación y linderamiento de los territorios indígenas.

#### **A los organismos de gobierno:**

- Mantener un diálogo constante con los pueblos y nacionalidades indígenas; consultar y recoger las necesidades desde la perspectiva de los propios pueblos. Cumplir e implementar la legislación vigente; hacer partícipes a los pueblos y nacionalidades indígenas y coordinar con ellos en todas las instancias de la implementación.



- Invertir y gestionar en el mejoramiento de los centros, unidades, institutos de ETV y crear otros nuevos, en los territorios indígenas, cercanos a las comunidades, con una buena infraestructura y equipamiento técnico y tecnológico; como así también buscar otras modalidades educativas más adecuadas para la Amazonía.
- Invertir en la formación y capacitación de docentes, en general, e indígenas, en particular, con una orientación técnico-productiva.
- Permitir y apoyar procesos de adaptación curricular, con pertinencia lingüística y cultural y con especialidades y ocupaciones laborales –carreras– que respondan a las necesidades de los pueblos y nacionalidades indígenas, según sus planes de desarrollo.
- Mejorar el acceso y dar facilidades económicas para la culminación de los estudios de los y las jóvenes.
- Reconocer y articular los Planes de Vida de los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía con los planes de desarrollo nacional y las políticas públicas.
- Crear, activar y/o acelerar los mecanismos de titulación y linderamiento de los territorios indígenas.
- Considerar la gestión territorial indígena como mecanismo de recuperación de los bosques y protección del medio ambiente y la biodiversidad existente en la Amazonía.
- Tener presente que la visión de territorio de los pueblos indígenas está íntimamente ligada al ejercicio de sus derechos colectivos y a la autodeterminación.
- Incorporar la visión de desarrollo de los pueblos indígenas en todas las instancias gubernamentales, asumiéndola como una política pública.
- Actuar interinstitucionalmente.

#### **A las organizaciones indígenas:**

Sobre la base de los instrumentos internacionales de protección de los derechos de los pueblos indígenas ratificados por los Estados y las leyes nacionales vigentes:

- Asegurar su participación y representatividad en los procesos de elaboración de los presupuestos participativos, decidiendo en base a sus prioridades y participando en la elaboración de sus estrategias de desarrollo (Art. 23 de la Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas de NNUU), así como en la formulación, aplicación y evaluación de programas y planes de desarrollo que los afecten (Art. 7 del Convenio 169 de la OIT).
- Promover y defender los planes de gestión territorial, en los diferentes ámbitos del Estado (Nacional, Departamental/ Regional y Municipal), así como al interior de las comunidades.

- Socializar, ante diferentes sectores de la sociedad nacional, las distintas percepciones y concepciones de desarrollo que tienen los pueblos y nacionalidades indígenas de la Amazonía.
- Hacer valer y ejercer los derechos individuales y colectivos de los pueblos y nacionalidades indígenas como objetivo principal de su propio desarrollo.
- Gestionar proyectos que recojan las demandas de la población indígena. Es necesario que la dirigencia indígena gestione ante los gobiernos centrales, regionales y municipales el mejoramiento de los centros, unidades, institutos educativos tanto en cuanto a su infraestructura y equipamiento educativo, como en la formación y capacitación de docentes que conozcan la realidad de los pueblos y con conocimiento de lo técnico-productivo; la creación de nuevos establecimientos en los territorios, cercanos a las comunidades; el diseño de otras modalidades educativas que puedan llegar a las comunidades más alejadas; la elaboración de adaptaciones curriculares más pertinentes con los diversos contextos culturales, sociales, lingüísticos, geográficos y naturales de los pueblos y nacionalidades, que permitan un proceso educativo permanente con calidad y calidez, y que faciliten el acceso de jóvenes indígenas a diferentes escenarios académicos y laborales.
- Asegurar que la información y los programas lleguen a las comunidades más alejadas de los centros urbanos.
- Acompañar y vigilar en todas las instancias del proceso educativo.
- Exigir el cumplimiento de las leyes nacionales y la legislación internacional sobre los derechos de los pueblos indígenas.

*“Hoy que la humanidad tiene sed de naturaleza e identidad, las nacionalidades indígenas de Abya-Yala pueden contribuir a estos objetivos desde su sabiduría milenaria”*  
 (Montaluisa 2009:78)

## BIBLIOGRAFÍA

AIDSESEP (2003) *Consolidado Marco de Plan De Vida de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Peruana*, Perú:(manusc.).

Asamblea Nacional Constituyente (2008) *Constitución de la República del Ecuador*. Ecuador: Montecristi, Manabí.

Asamblea Nacional Constituyente (2009) *Ley Orgánica de Educación Intercultural*, Ecuador.

Becerra, Francisco Ángel y Jesús Rene Pino (2005) Evolución del concepto de desarrollo e implicaciones en el ámbito territorial: experiencia desde Cuba. En: *Economía Sociedad y territorio*, Vol. V, núm. 17, pp.85-89.

CCNN Colonia Caco (2008) *Plan de Vida de la Comunidad Nativa Colonia Caco*, Iparía, Ucayali: (manusc.).

Chaumeil, Jean-Pierre – Espinosa de Rivero, Óscar y Cornejo Chaparro, Manuel (Comp.) (2011) *Por donde hay soplo. Estudios amazónicos en los países andinos*, Serie actas y memorias 29. Lima: IFEA/ CAAAP/ PUCP.

CIDOB (2012) *Estudio y elaboración de la línea de base respecto de la oferta y demanda de la formación técnica vocacional en medio ambiente y forestación de jóvenes amazónicos, y análisis de planes de vida*, (Informe Bolivia 2012), Bolivia: EIBAMAZ-UNICEF.

Comité Técnico Interagencial (2000) *Conservación y aprovechamiento sustentable de los bosques tropicales húmedos de América Latina y el Caribe*, Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe. XII Reunión del Foro de Ministros de Medio Ambiente de América Latina y el Caribe, Bridgetown, Barbados Marzo 2-7, 2000.

CONAIE-Fundación Tukui Shumi (2010) *Leyes y Derechos Colectivos de las Nacionalidades y Pueblos en el marco de la Plurinacionalidad*. Quito: Imprenta Nuestra Amazonía.

CONFENIAE (2009) *Plan de Vida de las Nacionalidades indígenas del Ecuador*. Consultado en WWW: <http://shuarpiankas.blogspot.com/2010/04/plan-de-vida-de-confeniae.html>.

Delors, J. y otros (1996) *La educación encierra un tesoro*, Madrid: Santillana Ediciones - UNESCO.

DESTTP (2010) *Actualización de los perfiles del catálogo nacional de títulos y certificaciones (Referente productivo)*, Perú: MINEDU.

DINESUTP-DESTTP (2006) *Diseño Curricular Básico de la Educación Superior Tecnológica (en experimentación)*, Perú: MINEDU.

DINESUTP-DESTTP (2006) *Diseño Curricular de Educación Técnico-Productiva: Ciclo Básico*, Resolución Directoral N° 0588-06, Perú: MINEDU.

DINESUTP-DESTTP (2008) *Diseño Curricular de Educación Técnico-Productiva: Ciclo Medio*, Resolución Directoral N° 0920-08, Perú: MINEDU.

DREU (2011) *Anuario estadístico 2010*, Área de Estadísticas, Dirección de Gestión Institucional, Pucallpa: DREU.

Gana Perú (2011) *Lineamientos centrales de Política Económica y Social para un Gobierno de Concertación Nacional*. Consultada en WWW: <http://filesocial.com/2904g8z>.

El Banco Mundial (2012) *Índice de Gini*. Consultado en WWW: <http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI>.

GOREU (2004) *Plan de desarrollo regional concertado. Periodo: 2004-2010*, Ucayali: GOREU.

GRPPyAT (2011) *Plan de desarrollo regional concertado 2011-2021 del Departamento de Ucayali*. Perú: Gerencia Regional de Planeamiento, Presupuesto y Acondicionamiento Territorial-GOREU.

Honorable Órgano Legislativo Plurinacional (2010) *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Bolivia.

Ibáñez Caselli, María Amalia (2012) *Caracterización de la oferta de entrenamiento y educación técnica profesional y percepciones de la noción de desarrollo de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana*, (Informe Perú 2012). Perú: EIBAMAZ-UNICEF.

León Zamora, Eduardo (2008) Los Planes de Vida de las organizaciones indígenas en la construcción de currículos de Educación Intercultural Bilingüe en la Amazonía. En TAREA N°70, *Revista de Educación y Cultura*, [pp: 58-63].

López, L. E., Moya, R. y Hamel, R. E. 2009 Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe, en López, L.E. (Ed.) *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, [pp:221-290], Bolivia: FUNPROEIB Andes-Plural Ed.

Mato, D. (Coord.) (2009) *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible /buen vivir. Experiencias en América Latina*, UNESCO-IELSAC.

Meggors, Betty (1989, 1° ed. 1976) *Amazonía. Hombre y cultura en un paraíso ilusorio*, México: Siglo XXI.

Ministerio de Desarrollo Rural y Medio Ambiente (2007) *Plan Plurinacional de Desarrollo*. Bolivia.

Ministerio de Educación (2010) *Ley 070 de educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*. Bolivia.

Ministerio de Planificación y Desarrollo (2011) *Política económica en el marco del PND y sus perspectivas*. Bolivia.

Montaluisa, L. (2009) La sabiduría de las nacionalidades indígenas en la educación superior. En: *El Vuelo de la Luciérnaga N°1*. Lima: EIBAMAZ/UNICEF.

OIT (2009) Convenio No.169 sobre *Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*, Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.

ORTIZ-T., Pablo (2009) Sumak Kawsay en la Constitución Ecuatoriana del 2008. En Revista "*Alteridad*" No.6, Revista de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.

PNUD (2012) *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. NY: PNUD.

SENPLADES (2009) *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. Construyendo un Estado Plurinacional e Intercultural*. Quito: Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo.

SERVINDI (2010) Ecuador: *Nueva currícula para el Bachillerato crea rechazo en los indígenas*. Consultado en WWW: <http://servindi.org/actualidad/37198>.

Smith, Richard (2008) *Pueblos indígenas y gobernanza. Tres retos para la Amazonía peruana*. Presentación hecha en UNICEF, Perú.

Stavenhagen, Rodolfo (2009) Conflicto en la Amazonía. En: *Mundo indígena - Milenio on line*. Consultado en WWW: <http://impreso.milenio.com/node/8624475>.

UNESCO - OREALC (2003) *Informe Final de la Primera Reunión Regional de Educación Técnica y Profesional*, Santiago: UNESCO-OREALC.

UNESCO (2012) *Transformar la Educación y Formación Técnica y Profesional. Forjar competencias para el trabajo y la vida*. Documento de trabajo principal, China: UNESCO.

UNICEF (2011) *Estado mundial de la infancia 2011. Capítulo 3: Desafíos mundiales para los adolescentes*. Consultado en WWW: <http://www.unicef.org/spanish/sowc2011/pdfs/Capitulo-3.pdf>.

UPS (2012) *Caracterización de la oferta de educación técnica vocacional sobre medio ambiente y energías renovables en la Amazonía ecuatoriana y Percepciones sobre las Nociones de Desarrollo de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas de la Amazonía del Ecuador* (Informe Ecuador 2012) Ecuador: EIBAMAZ UNICEF.

Varese, Stefano (2012) *Amazonía: ¿cuarenta años de diálogo antropológico o de monólogo ideológico?* En Chaumeil, Jean-Pierre – Espinosa de Rivero, Óscar y Cornejo Chaparro, Manuel (Comp.) (Op. Cit.), [pp: 21-37].

Viteri, Alfredo (2004) Tierra y territorio como derechos. En: *Pueblos Revista de Información y Debate*. Consultado en WWW: <http://www.revistapueblos.org/spip.php?article75>.

Yeckting Vilela, Fabiola (2008) *Visiones del desarrollo. Impactos de tres proyectos de desarrollo agropecuario en las comunidades surandinas del Perú durante el período de violencia interna (1980-1995)*, Lima: IFEA- CBC-Embajada de Francia-SER.



© UNICEF/Ecu-2007/725/SALTOS

