

Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante

Franklin Canaza-Choque, Jesús Huanca-Arohuanca

► **To cite this version:**

Franklin Canaza-Choque, Jesús Huanca-Arohuanca. Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante. *SCIÉENDO*, Universidad Nacional de Trujillo, 2018, 21 (4), pp.515 - 522. 10.17268/sciendo.2018.058 . halshs-02915758

HAL Id: halshs-02915758

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02915758>

Submitted on 16 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Perú 2018: hacia una Educación Intercultural Bilingüe sentipensante

Peru 2018: towards an Educación Intercultural Bilingüe sentipensante

Franklin Américo Canaza-Choque^{1,*}; Jesús William Huanca-Arohuanca²

- 1 Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Altiplano - Puno (UNA-P). Av. Floral N° 1153, Ciudad Universitaria, Puno, Perú.
- 2 Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA). Av. Independencia s/n-Pab. Filosofía y Hum. 2° Piso, Arequipa, Perú.

*Autor correspondiente: Leo_123fa@hotmail.com (F. Canaza-Choque).

Fecha de recepción: 29 11 2018. Fecha de aceptación: 16 12 2018.

RESUMEN

En el presente se busca prescribir los distintos rasgos culturales del cual se codifica el país de países: Perú, en un marco de trasmutación capitalista neo extractivo y de cambio climático. El estudio se desdobra dentro del paradigma cualitativo de revisión teórica. En ese tránsito, es insoslayable afianzar una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) sentipensante como agenda en la constitución de un proyecto comunitario que englobe saberes y sentires fronterizos sobre una superficie desigual y excluyente. En tal razón, se apuesta por una EIB que pueda llegar a las regiones en donde el vivir de los distintos mundos necesitan interconectarse. Así como también, en plena mutación-mundo, fundar una educación intercultural sentipensante en las distantes latitudes de Abya Yala que pueda enseñar a los/as niños/as originarios andino/amazónicos a conocer y amar la tierra.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe; diversidad cultural; Cambio Climático; decolonialidad; Abya Yala.

ABSTRACT

The present is intended to prescribe the different cultural traits which is encoded the country of countries: Peru, in a framework of capitalist neo-extractive transmutation and climate change. The study is unfolded within the qualitative paradigm of theoretical review. In that transit, it is unavoidable to strengthen an Intercultural Bilingual Education (EIB) sentipensante as an agenda in the constitution of a community project that encompasses saberes and sentires frontier on an uneven and excluding surface. In such a reason, bet on a EIB that can reach the regions where the live of the different worlds need to be interconnected. As well as, in full mutation-world, to found an intercultural education sentipensante in the distant latitudes of Abya Yala that can teach the/as children/as native andean/amazonian to know and to love the earth.

Keywords: Bilingual Intercultural Education; cultural diversity; Climate Change; decolonialidad; Abya Yala.

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos del sistema educativo en América Latina (AL) se desglosa en alcanzar como política de Estado, el reconocimiento y la integración de los pueblos originarios (UNESCO, 2016). Este, sin duda, viene a ser uno de los temas de mayor impacto para los gobiernos latinoamericanos al momento de diseñar proyectos inclusivos en contextos pluriversos. Para poner en relieve lo expresado con anterioridad, es imprescindible reconocer la enorme complejidad y las variadas formas de existencia en la región. Sólo en AL coexisten alrededor de 522 comunidades indígenas con una valorización de 500 lenguas (UNICEF, 2009; ONU, 2016), del total, los grupos más significativos se concentran en países andinos como Perú, Bolivia y Ecuador (Pajuelo, 2006).

Es crucial mencionar que estos dos últimos gobierno/Estados, después de un largo proceso atravesado por intensos debates se han materializado jurídicamente como Estados plurinacionales teniendo como norte: el Buen Vivir, dejando así, "la larga noche neoliberal" (Schavelzon, 2015). Con la aprobación de la Constitución Política de 2008, Ecuador terminaba por consagrar a las nuevas voces y miradas dentro de la política nacional e integrando a las comunidades indígenas en un diálogo de saberes compartidos. A la par, en 2009, Bolivia redefinía un modelo estatal que reconocía los derechos colectivos a los pueblos indígenas. De esa manera, un Estado boliviano centraba los intereses comunitarios con objetivos convencionales destinados a fortalecer la soberanía autonómica y de una democracia intercultural para los pueblos que históricamente fueron segregados por un modelo de desarrollo de libre mercado (Mayorga, 2017).

Un caso diferente nos conduce al Perú, país que contempla una vasta diversidad etno-lingüística, cuyas formas de existencia cultural se ven abonadas entre los temas más álgidos y críticos como proyecto-país. Los datos del Ministerio de Cultura refieren que en Perú prexiste 47 lenguas indígenas originarias, siendo Loreto el de mayor diversidad lingüística (27); asimismo, la región Cusco, sigue siendo la región de primer orden de hablantes en lengua originaria,

simultáneamente, si a este se le incluyen las regiones de Apurímac, Huancavelica y Ayacucho, hacen una proporción del 50% de la población de expresión quechua; además, desde el sur del país, Puno, se perfila como la región que concentra las tres cuartas partes de la demografía con lengua materna aimara, seguido por Tacna (10%), Lima/Callao (7%), Arequipa (4%) y Moquegua (4%) (Pizarro, 2014).

Bajo esta línea, se ha diseñado una serie de corpus jurídicos que regulan la preservación, recuperación y difusión de las lenguas originarias, es así, que se cuenta con una Constitución Política (1993) que ampara en el Art 2°. Inc. 19, el reconocimiento y la tutela de la pluralidad étnica y cultural de la Nación; del mismo, el Art. 48° alude al reconocimiento de todas las lenguas como oficiales. En suma, se ha implementado la Ley de Lenguas N° 29735, que sujeta la defensa y el derecho a una EIB, a la alfabetización intercultural, a la sensibilización sobre la pluriculturalidad y de implementar medidas contra la discriminación de las personas de lenguas originarias. Conjuntamente, se tiene la Ley de Derecho a la Consulta Previa (29785), este último, parte del reconocimiento del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que obliga al Estado a construir una democracia participativa en favor de los pueblos indígenas. Es cardinal aseverar que en ambas normativas, se pone en énfasis la importancia del interés nacional de una interculturalidad que solvente toda clase de derechos. No obstante, la existencia generalizada de leyes no parece ser suficiente al momento de poder alcanzar una educación que asegure de manera amplia la participación e integración de los miles de niños fecundados con una lengua originaria (Banco Mundial, 2015).

El problema se extiende, cuando los resultados de la I Encuesta Nacional: Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial, realizado por el Ministerio de Cultura (2018), admiten que el 52% de peruanos no conoce o conoce poco el término de "diversidad cultural", reduciendo a este último, en una mera expresión de costumbres y tradiciones. Asimismo, los resultados dan cuenta de que más de la mitad de peruanos/as se han sentido

discriminados por su color de piel (20%), por su nivel de ingreso (20%), rasgos faciales o físicos (17%), su procedencia (16%), su forma de hablar (15%), sus costumbres (14), su vestimenta (12%), entre otros. Además, la muestra canalizó que el 22% de peruanos/as sintieron discriminación en un hospital público o posta médica, el 19% en una comisaría, el 14% en una municipalidad, el 12% en su propio centro laboral, y un 11% en un colegio público. Con estos datos, es evidente que en Perú, existe una discriminación sistémica que termina por institucionalizar el racismo en diferentes sectores de la administración pública/privada.

En primer término, el presente busca prescribir los distintos rasgos culturales del cual se codifica el país de países: Perú, en un marco de trasmutación capitalista neoextractivo y de Cambio Climático (CC). En ese tránsito, es ineludible afianzar una EIB sentipensante como agenda en la constitución de un proyecto-país que englobe saberes y sentires fronterizos sobre una superficie desigual en términos socioeconómicos (Canaza-Choque, 2018a), y al mismo tiempo, excluyente con las minorías. En tal razón, se apuesta por una EIB que pueda llegar a las regiones en donde el vivir de los distintos mundos necesitan interconectarse a través de diálogos que incuban sostenibilidad con la naturaleza. Así como también, en plena mutación-mundo, fundar una educación intercultural sentipensante en las distantes latitudes de Abya Yala que puedan enseñar a los/as niños/as no originarios y originarios andino/amazónicos a conocer y amar la tierra.

MÉTODOS

El artículo se desdobra dentro del paradigma cualitativo hermenéutico interpretativo, cuya delineación se embalsa en la investigación teórica/documental, centrando su potencia de decodificación, análisis y discusión en la EIB en una superficie peruana marcada por desigualdades y de criterios excluyentes. De igual manera, la revisión documental recae sobre un marco de trasmutaciones del CC y de un proceso expansivo neocapital que en el futuro adyacente redefine a la ecología como focos de explotación de recursos naturales. De tal manera, se hace necesario de textos categorizados en

circunscripciones decoloniales y de diálogos Sur-Norte Global. Además de ello, se revisan los alcances de la filosofía de Orlando Fals Borda (1925-2008) y Arturo Escobar (1952) acerca del sentipensar con la tierra en una era repleta de convulsiones atmosféricas y de procesos neoextractivos, enfocando como disyuntiva: la interculturalidad sentipensante.

El nivel de investigación es descriptivo, en la medida en que esta presenta los aportes de una serie de teóricos y de organismos nacionales (Ministerio de Cultura) e internacionales (UNESCO/ UNICEF/ ONU/ BM/ CEPAL) enmarcados en el tema a discutir. Los resultados de la información son de tipo no probabilístico, teniendo como unidades de análisis artículos y secciones de libros (Calcetero *et al.*, 2018) inscritos en un marco de revisión teórica. Para añadir, se utilizan las fuentes y bases de datos Scopus, WOS, Thomson Reuters, SciELO, Eric, Redalyc, Dialnet, Latindex, Doaj y OEI.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESCENAS CONTEMPORÁNEAS

En un mundo de saber occidentalocéntrico que posiciona el saber indígena fuera del circuito y que gira dentro de un marco de olvido y marginación, hacen que exista un alto riesgo a que se disipen y desaparezcan dispositivos culturales en las diferentes latitudes de AL. En consecuencia, el desequilibrio de condiciones de bienestar social se genera por un alejamiento de la noción de iguales en la diversidad. De forma puntual, la diversidad cultural y la lingüística son criterios fundamentales para poder acabar con el proceso de modernización homogeneizadora de saberes. En ese contexto de emergencia, se ha hecho insoslayable la intervención de un enfoque de reconocimiento intercultural como vía institucional para interpelar e incluir a los pueblos indígenas en los Estados de AL (Faundes, 2017). La inmensa producción bibliográfica que se tiene o la intensa discusión que ha generado en estos últimos tiempos en las agendas nacionales y globales (Ferrão, 2010), hacen de este, de vital importancia al momento de elaborar políticas públicas en naciones con mayor diversidad étnica, teniendo en cuenta como lógica cardinal

la articulación de un diálogo intercultural entre los pueblos y sus saberes.

No extraña que en el transcurso de los años se haya puesto énfasis a una EIB decolonial que admita y reconozca el pluriculturalismo del contenido histórico de los pueblos. La existencia de un mundo plural, es sin duda, para la EIB un desafío lleno de dilemas, puntos críticos, de debate, reflexión y de poder construir mecanismos y propuestas para sostener la vida de un pluriverso con contenido en el tiempo (Trejo *et al.*, 2016).

Como bien escribe Da Silva (2018, p. 25), la EIB: [...] significa, en primera instancia, un espacio donde los elementos culturales son considerados relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se trata de comunidades donde existen distintas culturas en interacción constante. El Estado de esta forma debe diseñar políticas educativas que den reconocimiento de otras cosmovisiones e integrarlas en la planificación y currículo escolar como una línea transversal.

Es importante indicar que este mismo autor define que el proyecto de EIB, constituye un espacio que permite la interacción de distintos actores sociales y políticos en el marco de un plan educativo, que posibilitará la inclusión de los grupos indígenas de distintas condiciones étnicas en concordancia con el panorama internacional en condiciones de igualdad (Da Silva, 2018).

En este sentido, la interculturalidad implica no solo incorporar contenidos relativos a la cultura y cosmovisión indígena y sus modos de aprendizaje y transmisión, sino también ponerlos en diálogo con los contenidos y modelos sociales hegemónicos. Por lo tanto, es fundamental recordar que hablar de educación bilingüe en áreas de contacto interétnico significa hablar de educación intercultural y su objetivo será la integración de un conjunto de formas (lingüísticas, sociales y culturales) que le permitan a los niños y niñas indígenas desenvolverse con soltura y sin inhibiciones dentro de una realidad multilingüe y pluricultural (Hecht y Messineo, 2017, pp. 258-259).

La demanda de una EIB responde a la necesidad de reafirmar e incorporar elementos identitarios de cultura local para emprender un diálogo con las otras formas de "saber" nacional. De manera

que, su objeto es instituir una sociedad justa e igualitaria que respete las diferencias, entendidas, como sinónimo de enriquecimiento que permitan interaprendizajes entre las distintas fisonomías socio-culturales del cual dispone un Estado (Rodríguez, 2017).

HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL SENTIPENSANTE EN EL PAÍS DE "TODAS LAS SANGRES"

José María Arguedas (1911-1969), llamó al Perú el país de 'todas las sangres'. Según el escritor Mario Vargas Llosa, no existe fórmula alguna que mejor defina al Perú. Bajo esta consigna, después de Brasil, Colombia y México, Perú es el cuarto país del continente americano con mayor diversidad lingüística. Sobre su territorio posa 52 pueblos indígenas, de este, 4 son pueblos andinos y 48, amazónicos (Ministerio de Cultura, 2014). Las cifras más cercanas estiman que se tiene un 16% de población indígena mayor de 5 años, es decir, 4 millones de personas de lengua originaria (Sandoval *et al.*, 2014). Sin duda, Perú es a tiempo completo, multidiverso.

En un escenario como este, y ante la necesidad de construir una educación que pueda alcanzar a los pueblos originarios, durante los años 90, en Perú se ha incorporado de manera vertebral en el desarrollo del sistema educativo la EIB. El mismo, que ha sido alimentado por un corpus legal en favor a las comunidades indígenas, así como del compromiso por parte de los gobiernos locales y de instituciones globales (UNICEF, 2009b). A la fecha, haciendo un mapeo en el país, existe aproximadamente 24,964 instituciones educativas bilingües geolocalizadas en su mayoría en la Amazonía, llegando a atender a poco más de un millón 200,000 niños/as en todo el territorio. Empero, este enorme proyecto se ve condicionado a que existe un déficit de 17,900 profesores bilingües al 2021 (El Peruano, 2017). Siendo el maestro un elemento clave, no solo en formar escuelas interculturales (Mato, 2016), sino también, en ser un componente infaltable en anexar vidas y pluriversos culturales. Asimismo, algo que no se debe perder de vista, es que de las 47 lenguas originarias, 4 se encuentran en riesgo a desaparecer: *murui – muinan, bora, yagua y yanesha*. El

problema se intensifica cuando se añade que existen otras 17 lenguas en peligro, en razón de que estas, son solo habladas por adultos mayores, recortando así, la transmisión a las nuevas generaciones de una lengua materna (RPP, 2017).

Tal constatación crítica por la que atraviesa el Perú de "todas las sangres", hacen imprescindible formar y capacitar docentes en educación bilingüe; reimprimir en las políticas educativas y sobre el currículo escolar el reconocimiento e integración de cosmovisiones andino/amazónicas; y de formar escuelas interculturales proveídos de materiales en lenguas originarias. Nadie dijo que esto sería fácil, pero es lo que hay, es lo que se tiene. Un país de múltiples rostros culturales que convergen sobre una nación que los reúne bajo una geografía accidentada y compleja. Es en esta lógica, que se apuesta por una EIB que pueda llegar a las regiones y sectores en donde el vivir de los distintos mundos que necesita interconectarse, es poco visible. Así como también, en plena mutación-mundo capitalista neo extractivo, fundar una educación intercultural sentipensante que pueda enseñar a los/as niños/as a conocer y amar la tierra.

SENTI-PENSAR CON LA TIERRA EN TIEMPOS DE MUTABILIDAD CLIMÁTICA

Cuando Dios entregó los 10 mandamientos a la humanidad, se olvidó de un último mandamiento: amarás a la naturaleza como a ti mismo (Galeano, 1998). El tópico del CC no se desvía del dietario de los gobiernos, empresas, científicos, políticos y ciudadanos que conciben que el problema es gravitante por sus secuelas en las distantes latitudes del orbe (Costa, 2007; García y Royo, 2010; Valencia *et al.*, 2015; Canaza-Choque, 2018b). Evidentemente, el CC es un imperativo que termina confluyendo una inmensa categorización de problemas en la vida anímica y terrenal (Valdés, 2017). Una de las desemejantes vertientes que ocasiona, es que el problema de magnificencia global, afronta los derechos humanos y la protección de la naturaleza (Valencia *et al.*, 2015).

Entre las numerosas opciones de poder revertir la intensidad y magnitud con las

que se despliega el CC bajo un modelo de desarrollo de explosión neocapital y de relaciones productivas que explotan los recursos naturales y el futuro inmediato (Yepes-Mayorga, 2012), que como consecuencia trae la degradación medioambiental; la privatización de las tenencias en común; el despojo de territorios a indígenas (CEPAL, 2014); y las soliviantadas luchas por la defensa de la naturaleza (Bárcena *et al.*, 2018). Han incentivado a delinear una Educación Ambiental (EAM) que sea capaz de crear una ética ecológica en una sociedad (Meira, 2013) atomizada por el capital. Pese a su trascendencia como un poderoso instrumento de gestión ambiental (Villadiego *et al.*; 2014) y, como factor clave en desdoblamiento lineamientos institucionales y educativos que admitan confeccionar un desarrollo sostenible en la mejora de la calidad de vida de las personas (Herrera y Ríos, 2017). Se sostiene que es crucial integrar en estas directrices y políticas ambientales el sentido y sabiduría de un mundo indígena subvalorado por un aforismo epistemológico tradicional (Rincón, 2015). En ese marco, frente a una crisis sistémica de alcance planetario, esta época se ha encargado de dismantlar un sinfín de rupturas y desplazamientos epistemológicos que se inscriben desde el Sur en giros decoloniales, en el que antes, se desconocía a rostros, palabras, territorios y sensibilidades, hoy estas fuerzas expresivas difusas, silenciadas, ocultadas y acalladas retornan a un "nosotros" de sentido comunitario de cuerpo y palabra (Victoria y Pineda, 2017), que naturalmente, tras una larga noche del capitalismo, en el ahora, se convierten en matices para encontrar un diálogo lleno de posibilidades.

Es así que pensar la sensibilidad desde el Sur, es romper con una monocultura metabólica impuesta desde el Norte Global. Esto no sugiere invalidar o desechar la herencia eurocéntrica, sino, que en definitiva, hacen ineludibles superar la condición de dominado y de esas apoteogmas de conocimientos tradicionales, a partir de una perspectiva intercultural que logre un cambio paradigmático que entreteja la asimilación y captación de otras

experiencias y saberes de longitud local (Mercado y Consuegra, 2018).

En ese sentido, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2015), es sin duda, uno de los más llamativos al formular el hombre sentipensante, aquel que armoniza la razón y el amor para deshacerse de todos los males que descomponen esa avenencia de hombre-naturaleza. Fals Borda, ve con esperanza a las nuevas generaciones más activas, con ánimos de volver a aprender sobre su entorno provincial sin temerle a los peligros e incomprendimientos del tiempo, una descendencia que está dispuesta a redescubrir su propia identidad cultural en la naturaleza. En ese recorrido, el filósofo Ángel Maya, refuerza que es esencial el retornar a la "tierra-casa, tierra-ethos, tierra-oikos" en el sentí-pensar con la tierra (Noguera y Giraldo, 2017). Esto apunta, según Escobar (2016, p. 14), "hacia aquel momento en que los seres humanos y el planeta podrán finalmente coexistir de manera recíprocamente enriquecedora". Hasta aquí, debe quedar claro que el sentipensar es desde ya, un talante práctico de rearticular y rejuvenecer el saber de las comunidades indígena/amazónicas con la tierra. Desde ese criterio, uno de los desafíos para los gobiernos latinoamericanos es aprender a escuchar las voces del pueblo y la tierra. Comprender que sentipensar es ser-Tierra, así como entender, que ambas partes, desde siempre, están entramados el uno con el otro en el pensamiento cosmocéntrico originario (Escobar, 2017).

CONCLUSIONES

Ante el desenfrenado avance de la globalización y la situación cataclísmica de desaparecer una serie de elementos identitarios, se ha perfilado la intervención de un enfoque intercultural en las agendas nacionales y globales. Esta automatización como mecanismo y propuesta constituye en compartir y reconocer diálogos multiversos que han preexistido desde una buena data histórica en AL. Dentro de ese contexto, es necesario el reconocimiento de los impactos ambientales/culturales que se derivan de la crisis en el territorio peruano, por tanto, se reconoce la insuficiencia intervención institucional y la nula integración de las comunidades que

directa e indirectamente son parte del sistema que los absorbe con cargas desiguales y excluyentes.

En Perú, la dificultad y la fortuna, empiezan ahí, en la inmensa meta-biodiversidad de rostro humano. El proyecto de la EIB, es sin discusión alguna, una propuesta clara en el que los elementos culturales congenian entre los cuerpos y lenguajes de mundos diferentes en condiciones de igualdad. Este viene a ser, una de las más difíciles tareas que tiene el gobierno como plan piloto al bicentenario (2021), y, a un proyecto global sostenible 2030. Desarrollar y refundar políticas públicas sobre la base de una educación intercultural que permita reconocer la inmensa diversidad étnico-lingüística es una de las tantas alternativas, pero una de las más eficientes en integrar saberes y sentires que puedan recomponer el equilibrio con la naturaleza y la institución de un nuevo modelo de ciudadanía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Mundial. 2015. *Latinoamérica indígena en el siglo XXI*. Washington: Banco Mundial.
- Bárcena, A.; Bielschowsky, R.; Torres, M. 2018. *Desarrollo e igualdad: el pensamiento de la CEPAL en su séptimo decenio*. Textos seleccionados del período 2008-2018. Santiago: Naciones Unidas.
- Calcetero, J.R.; Fuentes, M.M.; Guerrero, W.O. 2018. Una revisión a la dimensión ambiental y al desarrollo de capacidades humanas. *Tabula Rasa* (28): 385-407.
- Canaza-Choque, F.A. 2018a. Educación y desigualdad en el Perú: rupturas y redes de esperanza en el plan de vivir juntos. *UCV HACER Rev. Inv. Cult.* 7(2): 69-79.
- Canaza-Choque, F.A. 2018b. *Justicia Ambiental vs Capitalismo Global. Experiencias, Debates y Conflictos en el Perú*. *Rev. Investig. Altoandin.* 20(3): 369-379.
- CEPAL. 2014. *Los pueblos indígenas en América Latina*. Santiago de Chile: ONU.
- Costa, C. 2007. La adaptación al cambio climático en Colombia. *Revista de Ingeniería* (26): 74-80.
- Da Silva, S.A. 2018. Educación intercultural bilingüe en Venezuela, ¿interculturalidad funcional o crítica? *Educere - Artículos Arbitrados* 71: 25-36.
- El Peruano. 2017. Educación intercultural bilingüe. Retrieved from <https://elperuano.pe/noticia-educacion-intercultural-bilingue-50971.aspx>
- Escobar, A. 2016. Sentipensar con la Tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana* 11(1): 11-32.

- Escobar, A. 2017. Desde abajo, por la izquierda, y con la tierra: la diferencia de Abya Yala/ Afro/ Latino/ América. In *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica* (pp. 51–68). Buenos Aires: CLACSO.
- Fals Borda, O. 2015. Una sociología sentipensante para América Latina. México: Siglo XXI Editores.
- Faundes, J.J. 2017. Honneth y la demanda por el reconocimiento intercultural de los pueblos indígenas. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 303–323.
- Ferrão, V.M. 2010. Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI(2): 333–342.
- Galeano, E. 1998. El mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana. Buenos Aires: Planeta.
- García, A.; Royo, T. 2010. Consumo responsable frente al cambio climático: el proyecto piensaenclima. In *Educación ambiental y cambio climático. Respuestas desde la comunicación, educación y participación ambiental* (pp. 215–236). España: CEIDA.
- Hecht, A.C.; Messineo, C. 2017. Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la educación intercultural bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina). *Revista Lingüística / Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Lingüística Da Universidade Federal Do Rio de Janeiro* 13(1): 245–261.
- Herrera, D.; Ríos, D. 2017. Educación ambiental y cultura evaluativa. Algunas reflexiones para la construcción de eco-conciencias. *Estudios Pedagógicos* (1): 389–403.
- Mato, D. 2016. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos. *Humanidades Populares* 10(18): 109–122.
- Mayorga, F. 2017. Estado Plurinacional y democracia intercultural en Bolivia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 32(94): 1–14.
- Meira, P.Á. 2013. Problemas ambientales globales y educación ambiental Global. Una aproximación desde las representaciones sociales del cambio climático. *Integra Educativa* 6: 29–64.
- Mercado, K.; Consuegra, A. 2018. Pensamiento sociológico latinoamericano y del Caribe: la superación del eurocentrismo desde una perspectiva intercultural. *Revista Pensamiento Actual* 18(30): 199–208.
- Ministerio de Cultura. 2014. Yo estoy alerta contra el racismo. Lima. Disponible en: www.alertacontraelracismo.pe
- Ministerio de Cultura. 2018. I Encuesta Nacional: Percepciones y actitudes sobre diversidad cultural y discriminación étnico-racial. Lima.
- Noguera, A.P.; Giraldo, O.F. 2017. ¿Para qué poetas en tiempos de extractivismo ambiental? In *Ecología política latinoamericana: pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. Buenos Aires: CLACSO. 69–93 pp.
- ONU. 2016. Los pueblos indígenas. Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/indigeno-us-peoples-es/historia/reuniones-internacionales-de-expertos/reunion-internacional-de-expertos-sobre-idiomas-indigenas.html>
- Pajuelo, R. 2006. Participación política indígena en la sierra peruana. Una aproximación desde las dinámicas nacionales y locales peruana. Lima: IEP.
- Pizarro, R. 2014. Aymaras. Comunidades rurales en Puno. Lima: Lucent Perú.
- Rincón, J.A. 2015. Pensamiento crítico en Fals Borda: hacia una filosofía de la educación en perspectiva latinoamericana. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana* 36(112): 171–203.
- Rodríguez, M. 2017. Interculturalidad, plurinacionalidad y sumak kawsay en Ecuador. La construcción de un nuevo modelo de Estado a través de la educación intercultural bilingüe: discurso y realidad. *Perfiles Educativos* XXXIX: 70–86.
- RPP. 2017. Cuatro lenguas indígenas están en peligro de desaparecer. Disponible en: <https://rpp.pe/peru/actualidad/infografia-cuatro-lenguas-indigenas-estan-en-peligro-de-desaparecer-noticia-1070212>
- Sandoval, P.; Muñoz, R.; Agüero, J.C.; Oré, G.; Torrejón, S. 2014. La diversidad cultural en el Perú. Lima: Ministerio de Cultura.
- Schavelzon, S. 2015. Plurinacionalidad y Vivir Bien/Buen Vivir. Dos conceptos leídos desde Bolivia y Ecuador post-constituyentes. Quito: Abya-Yala.
- Trejo, P.E.; Luna, E.L.; Soria, M.J. 2016. Educación intercultural bilingüe en Santiago del Estero, ¿mito o realidad? *Humanidades Populares* 10(18): 70–87.
- UNESCO. 2016. Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina en base al TERCE —2016—. Francia: OREALC/ UNESCO Santiago.
- UNICEF. 2009a. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Bolivia: UNICEF y FUNPROEIB Andes.
- UNICEF. 2009b. Estado del arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Lima: UNICEF.
- Valdés, S. 2017. La capacidad de los gobiernos para hacer frente al cambio climático. *Política Y Cultura* (47): 265–268.
- Valencia, J.G.; Aguirre, A.M.; Ríos, M. 2015. Desafíos de la justicia ambiental y el acceso a la justicia ambiental en el desplazamiento ambiental por efectos asociados al cambio climático. *Revista Luna Azul* (41): 323–347.
- Victoria, S.; Pineda, J. 2017. Desplazamiento estético del cuerpo en los intersticios de las ciencias sociales. In *Las ciencias sociales en sus desplazamientos: nuevas epistemes y nuevos desafíos* (pp. 15–26). Buenos Aires: CLACSO.

Villadiego, J.; Huffman, D.; Cortecero, A.; Ortiz, R. 2014. Algunas consideraciones acerca de la educación ambiental no formal (Nota técnica). Tecnología En Marcha 27(3): 36-46.

Yepes-Mayorga, A. 2012. Cambio Climático: estrategias de gestión con el tiempo en contra Orinoquia 16(1):77-92.