



Crisis de la educación rural y la construcción de nuevas estrategias para la sostenibilidad ambiental en contextos de crisis

Crisis of rural education and the construction of new strategies for environmental sustainability in crisis contexts

Crise da educação rural e construção de novas estratégias de sustentabilidade ambiental em contextos de crise

*PhD Dani Eduardo Vargas Huanca, investigador del Centro Estratégico Transdisciplinario JHM del Perú.
ORCID ID [0000-0001-9478-750X](https://orcid.org/0000-0001-9478-750X)*

*MSc. Lenny Araca Quispe Investigadora del Centro Global de Ciencia y Tecnología Estratégica y la Universidad Zaragoza de España.
ORCID ID [0000-0001-6450-4564](https://orcid.org/0000-0001-6450-4564)*

*MSc. Wilber Vargas Huanca Investigador del Instituto de Educación Superior Tecnológico Público de las Fuerzas Armadas (IESTPFFAA) del Perú.
ORCID ID [0000-0003-4504-9820](https://orcid.org/0000-0003-4504-9820)*

*Mg. Jaime Huanca Quispe Investigador del IIRCI, Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Perú.
ORCID ID [0000-0003-3323-7453](https://orcid.org/0000-0003-3323-7453)*

*Lic. Roger Vargas Huanca Investigador del Instituto de Investigación Interdisciplinaria Pacha III y la Universidad Mayor de San Andrés de Bolivia.
ORCID ID [0000-0003-1837-3051](https://orcid.org/0000-0003-1837-3051)*

Correo electrónico del equipo: centroestrategico2010@gmail.com

Resumen

La capacidad de resiliencia de las poblaciones rurales en un contexto de crisis multidimensional, depende del nivel de desarrollo humano promovido por la calidad de la educación de sus integrantes. Nuestro trabajo, a la luz de las normas internacionales firmados por el Estado peruano y la evidencia científica, analiza el proceso de implementación de la Educación intercultural bilingüe para poblaciones originarias de los andes. Evidenciamos, la vigencia de la colonialidad, el patrimonialismo de lo indígena, prácticas y relaciones de poder medieval implícito en todo el proceso de implementación de la educación intercultural bilingüe, cuyos efectos han favorecido a fenómenos como la aculturación, transculturación, sedentarismo y consumismo adoptado por niños y juventud indígena en los últimos años, lo cual también repercute negativamente a la sostenibilidad territorial de las comunidades rurales andinas. Ante la crisis mencionada, proponemos la construcción de un nuevo modelo educacional para la sostenibilidad territorial indígena en contextos ante crisis, valorando la cosmovisión andina, basados en el paradigma de adaptación al medio o entorno socio ecológico, que cumple el rol catalizador para la transición hacia una sociedad del conocimiento con una cultura ambiental sostenible.

Palabras Claves: *Cosmovisión Andina, Derecho a la educación, Pueblos Indígenas, Sostenibilidad, Territorio indígena.*

Abstract

The resilience capacity of rural populations in a context of multidimensional crisis depends on the level of human development promoted by the quality of the education of its members. Our work, in light of the international norms signed by the Peruvian State and scientific evidence, analyzes the process of implementation of bilingual intercultural education for native populations of the Andes. We show the validity of coloniality, the patrimonialism of the indigenous, practices and relations of medieval power implicit in the whole process of implementation of bilingual intercultural education, whose effects have favored phenomena such as acculturation, transculturation, sedentary lifestyle and consumerism adopted by indigenous children and youth in recent years, which also has a negative impact on the territorial sustainability of rural Andean communities. Faced with the aforementioned crisis, we propose the construction of a new educational model for indigenous territorial sustainability in crisis contexts, valuing the Andean worldview, based on the paradigm of adaptation to the socio-ecological environment, which fulfills the catalytic role for the transition towards a knowledge society with a sustainable environmental culture.

Key Words: *Andean Cosmvision, Right to education, Indigenous Peoples, Sustainability, Indigenous Territory.*

Resumo

A capacidade de resiliência das populações rurais em um contexto de crise multidimensional depende do nível de desenvolvimento humano promovido pela qualidade da educação de seus membros. Nosso trabalho, à luz das normas internacionais assinadas pelo Estado peruano e das evidências científicas, analisa o processo de implantação da educação intercultural bilingue para as populações nativas dos Andes. Mostramos a validade da colonialidade, o patrimonialismo dos indígenas, as práticas e relações de poder medieval implícitas em todo o processo de implantação da educação intercultural bilingue, cujos efeitos têm favorecido fenômenos como aculturação, transculturação, sedentarismo e consumismo adotado por crianças e jovens indígenas nos últimos anos, o que também tem um impacto negativo na sustentabilidade territorial das comunidades rurais andinas. Diante da crise mencionada, propomos a construção de um novo modelo educacional para a sustentabilidade territorial indígena em contextos de crise, valorizando a visão de mundo andina, a partir do paradigma da adaptação ao meio socioecológico, que cumpre o papel catalisador para a transição para uma sociedade do conhecimento com uma cultura ambiental sustentável.

Palavras-chave: *Cosmovisão Andina, Direito à educação, Povos Indígenas, Sustentabilidade, Território Indígena.*

1. Crisis de la Educación intercultural bilingüe y el Patrimonialismo de lo indígena

La Educación intercultural bilingüe (EIB) implementado mediante el Proyecto Curricular Regional (PCR) en las regiones de los andes, mantiene implícitos elementos coloniales que evitan una autenticidad del desarrollo educativo local (Vargas-Huanca, 2017), a través del tiempo ha provocado, un paulatino desplazamiento lingüístico de lenguas indígenas por el castellano y dado lugar a la folclorización de la sabiduría y la cultura indígena similar al medievalismo cultural; situación que simultáneamente, ha posibilitado la emergencia de la auto segregación indígena (Paredes, S. B., Maquera, Y. A. M. & Gonzáles L. Y. B. 2020). La población indígena además de ser vulnerable, es la que menos atención de calidad ha recibido referente a la educación y salud, lo que viene reflejándose en las complejas situaciones que se afrontan actualmente ante la crisis sanitaria provocado por el COVID-19.

Con la aprobación universal de los derechos de los pueblos indígenas en el convenio 169 de la OIT, los gobiernos están obligados a velar por el mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo, el nivel de salud, educación y efectúen además estudios de medio ambiente a fin de consultar y evaluar la incidencia social, espiritual y cultural de actividades previstas como criterios fundamentales para la ejecución de actividades económicas y de desarrollo en sus territorios.

La Asamblea General de las Naciones Unidas, declaró el periodo 1995-2004 como el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas para promover el fortalecimiento de la cooperación internacional para la solución de los problemas que los pueblos indígenas enfrentan en áreas de

derechos humanos, medio ambiente, desarrollo, salud, cultura y educación. Durante este periodo las buenas intenciones nunca han sido asumidos seriamente en las instituciones públicas en el Perú, y hoy en plena pandemia las comunidades indígenas viven en total incertidumbre.

La institucionalidad publica en América Latina, sigue obedeciendo a los intereses privados donde han tomado el poder el binomio política-corrupción (Rodríguez L., 2020). Estos intereses, en las últimas décadas han buscado posicionar dentro de los territorios indígenas la visión mercantilista de los grupos de poder económico (colonial) más la cooptación y la interpretación parcial de derechos indígenas, con ideas basados en teorías que permiten destruir las identidades indígenas mediante la aculturación, transculturación y el patrimonialismo de lo indígena (Vargas-Huanca, 2017).

En los últimos años se ha venido anunciando el éxito de la “Educación intercultural bilingüe” (EIB) en el Perú y Latinoamérica, que que no hna incluido el reconocimiento del derecho a un modelo de educación propia basado en la autodeterminación, ampliamente definido en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas. Los modelos de educación intercultural implementados buscan consolidar el sistema educativo colonial vigente, mediante un proceso renovado de apropiación de elementos de las culturas y lenguas indígenas (conocimientos, técnicas y cosmovisión) para fines del mercantilismo global. La simple inclusión patrimonialista agrava más el problema, debido a que se legitima la estructura educativa colonial, conformado por instituciones, docentes y material educativo, pensado y practicado con éxito en tiempos medievales (Vargas-Huanca, 2017; IIPACH, 2015).

La EIB consistió en la inclusión y el reconocimiento de aspectos de la cultura indígena y el uso de su lengua pero dirigido por profesionales que en su mayoría no hablan lengua indígena alguna, desarrollado por educadores en su totalidad formados en instituciones tanto universidades como en institutos de educación superior que expresan aun criterios académicos coloniales (Germaná, C. 2018; IJB, 2013), lo que solamente ha facilitado la apropiación patrimonialista de la cultura indígena con fines de mercantilización dirigido y dominado supra estructuralmente por grupos económicos; de este modo, la educación intercultural en el Perú se convirtió en una estrategia de neo-colonización (IIRCI, 2014).

Partiendo de la ontología y semántica de la “interculturalidad” aplicado a la educación, se puede afirmar que el tipo de educación que permita una relación intercultural equitativa y a la vez efectiva para la sostenibilidad, debe tener presente las siguientes condiciones: las dos o más culturas que interactúan no deberían estar en desventaja respecto a la otra, es necesario que en esta interacción las culturas estén suficientemente valoradas y con vigor, en condiciones iguales, apreciados por poblaciones de ambas culturas y que sean puestas en práctica mínimamente, con participación de educadores y transmisores de conocimientos de ambas culturas con sus propias cosmovisiones (Vargas-Huanca, 2017; IIRCI, 2014), estas condiciones en Perú no existen para ningún pueblo indígena a la que se somete en la doctrina de la EIB.

Las culturas indígenas no están en igualdad de condiciones, siguen sufriendo el desprecio y la discriminación, su vigor se encuentra debilitado, la sociedad oficial alienada no aprecia las culturas indígenas, inclusive en muchas comunidades los mismos indígenas han sido inducidos a sentir vergüenza de su cultura y lengua, producto de la búsqueda de la homogenización cultural (Vargas-Huanca, 2017; IIPACH, 2016). Por ejemplo, la Cultura Aymara se ha

debilitado durante cinco siglos y en las últimas décadas se encuentra vulnerada por las políticas educativas alienantes del colonialismo interno (Chirif, 1983; Teves, 2002; IIRCI, 2014).

Los poderes facticos, desde las instituciones del Estado, para mantener y legitimar el colonialismo interno ocultan el carácter colonial de la educación, solo buscan extraer algunos elementos de culturas indígenas debilitadas, que puedan tener valor y de utilidad para el mercantilismo. En el mejor de los casos, la subvalorada cultura indígena puesta en competición con la cultura oficial alienada, bajo reglas definidas y arbitrada por quienes pertenecen a esta última es igualmente ilógico, esto es como “poner en la pista de competencia a dos atletas A y B uno A vigoroso y otro B herido, con reglas definidas por A”, el resultado es un desbalance. Esta relación ilógica entre las dos culturas es dirigida arbitrariamente con reglas y normas pensadas en clave de una sola cultura por funcionarios, autoridades y educadores formados bajo la lógica oficial alienada, muchos de ellos con un claro eurocentrismo solapado demostrado en sus investigaciones por Quijano (2000), Mignolo (2001), Mora-Osejo y Borda (2002) y IIRCI (2014).

En la enseñanza de conocimientos indígenas y en el empleo de la lengua originaria dentro del sistema de educación intercultural bilingüe, no se incluye ni se piensa incluir a portadores y creadores de conocimientos indígenas de categoría Amawtas y Yatiris existentes en todas las comunidades indígenas de los andes, a pesar de la existencia de obligaciones asumidas en las normas internacionales que el Perú ha firmado como el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas que en su Artículo 14 inciso 1 señala que los pueblos indígenas tienen derecho a “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”, al respecto el Estado peruano no ha logrado promover el establecimiento y control por parte de las comunidades de sus sistemas educativos bajo los principios de la cultura local, lo cual previamente además requeriría de un proceso de reparación y revitalización de la cultura debilitada. Esto, mediante programas estatales de auto reconocimiento, reconocimiento y fortalecimiento de la cosmovisión e identidad colectiva indígena.

Según el Instituto de Investigación interdisciplinaria Pacha III; casi la totalidad de los especialistas en educación indígena intercultural bilingüe en Perú y Latinoamérica, no son indígenas, tampoco reflexionan y analizan desde una perspectiva indígena la posibilidad de superar las estructuras coloniales de las instituciones educativas locales.

Cuestiones como: (1) la formación de educadores bajo predominancia de la doctrina del humanismo medieval y el positivismo científico, (2) concentración del contenido curricular para formar ciudadanía del consumo bajo la racionalidad cartesiana baiconiana de la naturaleza, (3) la patrimonialización como una nueva forma de colonización de lo indígena; todas estas se mantienen legitimados por la población urbana, gracias a la sofisticada estructura del sistema de educación de perfil colonial (IIPACH, 2015) que presenta tradiciones coloniales como activos culturales.

Este patrimonialismo o apropiación de lo indígena para fines mercantiles dentro del sistema educativo, se refleja en las políticas interculturales colonialistas tales como la apropiación por parte de grupos de poder, de espacios sagrados o centros espirituales indígenas como: Machupichu, Pachacamac, Nazca y otros pertenecientes a los pueblos indígenas, quienes desde tiempos ancestrales consideran parte de su sistema de vida y principalmente de la forma de

educación. Estos lugares son espacios donde se transmiten a las generaciones futuras sus conocimientos, técnicas agrícolas, historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas. Al ser declarado estos espacios como patrimonio tanto material como inmaterial por el Estado, y entregado a instituciones privadas foráneas, estas ponen restricciones a los indígenas, no permitiéndoles acudir libremente a estos espacios y si logran acceder tienen que desembolsar el costo de la visita como un turista estándar. Ante esto la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas afirma en su Artículo 13 que los pueblos indígenas tienen “*derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas*”, en espacios arqueológicos propias de las culturas indígenas (Stavenhagen, 2000).

Tanto el sistema educativo, como las políticas educativas de interculturalidad en el Perú, mantienen las estructuras coloniales, aun no adoptan de modo efectivo las normas internacionales sobre los derechos de los pueblos indígenas. Por tanto, se convierte en una nueva estrategia de exclusión y dominación efectiva de pueblos indígenas bajo el mismo vasallaje colonial. La real Educación Intercultural Bilingüe basados en la apertura el dialogo al interior de las culturas indígenas sobre las múltiples hermenéuticas y el pluralismo epistémico como modelo ideal de la educación intercultural” que afirma Walsh (2010) es un espejismo que permite el patrimonialismo neocolonial, provocando en consecuencia esfuerzos superfluos en el inicio de programas y planes de trabajo para Políticas de Educación Intercultural dirigidos por el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural DIGEIBIRA y algunas organizaciones indígenas como el Pacto de Unidad, bajo reglas, estructura institucional y pensamiento colonial como predominante.

Para evaluar los resultados del Plan Nacional de Educación Intercultural, como referencia de éxito en la inclusión de lo indígena en el sistema educativo, se ha tomado el avance de la región de Puno en educación intercultural bilingüe y el Proyecto Curricular Regional (PCR) en Puno, así como la experiencia en su aplicación principalmente de las comunidades rurales de la región. En toda la región de Puno, el PCR buscó promover la educación intra e intercultural mediante el modelo de educación intercultural bilingüe, con prioridad en la educación humanística y teórica en disciplinas con escaso contenido temático para la aplicación en el mantenimiento de la sostenibilidad de la agricultura, la alimentación y la biodiversidad, elementos esenciales de las comunidades indígenas de la región.

La implementación del PCR no considera la participación de los portadores de conocimientos indígenas ni en la formulación de los planes ni en el proceso de interculturalización de la educación. La PCR está basado en una educación más teórica sin sesiones en campo abierto, aísla al ser humano de la integralidad con la naturaleza (IIRCI, 2014). No se ha incluido en el PCR, la visión y conocimientos de las comunidades indígenas en el sistema educativo regional, con una perspectiva intercultural (Vargas-Huanca D., 2017), orientan sus líneas de acción en *el “aprovechamiento de recursos naturales para el desarrollo económico”* basado en la mercantilización en sentido colonial de especies agrícolas, dejando al margen la importancia de la conservación y la sostenibilidad de la biodiversidad a pesar de ser, en términos modernos, una ventaja comparativa “la agrobiodiversidad aymara” frente a las demás regiones del mundo (Huanca et al., 2015; Vargas-Huanca et al., 2016).

2. Base teórica para un nuevo modelo de transferencia intergeneracional pos pandemia
Considerando la experiencia nacional poco satisfactoria con las estrategias adoptadas para la modernización del sistema educativo nacional y el programa de educación intercultural

Bilingüe; exponemos las bases teóricas para optimizar los niveles de formación de una sociedad del conocimiento con una cultura sostenible, con capacidad de manejo y gestión intercultural eficiente de sus potenciales recursos en tiempos post COVID 19.

Dentro de los recursos y medios para esta construcción, se valora los compromisos asumidos por el Estado peruano con organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo con la firma del Convenio 169 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, donde se compromete a promover un tipo de educación acorde a las particularidades culturales de cada pueblo, se toman en cuenta también estudios e investigaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), aportes de expertos del Instituto de Investigación Interdisciplinaria Pacha III, El Instituto de Investigación y revaloración de culturas Indígenas IIRCI, la Universidad Nacional autónoma de Huanta (Alvarez, 2019), el Instituto Interamericano para la Investigación del Cambio Global (IAI), Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y avances del programa del Programa de Educación Indígena Intercultural del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de Latinoamérica y el Caribe.

La efectividad de la interculturalidad educativa intergeneracional, depende de la “vigorosidad de la capacidad de resiliencia de la cultura indígena”, para lo cual se debe realizar una potente intervención de revitalización y el renacer del proceso socioeducativo netamente originario, que permitan una autentica reafirmación cultural y autodeterminación sociopolítica. Además, en un entorno de reconocimiento del valor de lo multicultural, tal como se ha dado en los países desarrollados, donde desde hace muchas décadas ya se han superado la tendencia a la homogeneidad cultural, reafirmandose que las sociedades en todas las latitudes son y serán siempre multiculturales (Castells & Borja, 1997).

Para la construcción de un “modelo educativo indígena” que garantice la sostenibilidad de la agro biodiversidad en sistemas complejos, se debe valorar una serie de modelos y paradigmas pedagógicos así como estrategias para aprovechamiento efectivo de conocimientos y tecnologías viables de ser empleados en las comunidades locales, elementos que permitan reconstituir la educación como un espacio fundamental para la transmisión de los saberes públicos y la recuperación de la trama social (Puiggrós, 1996).

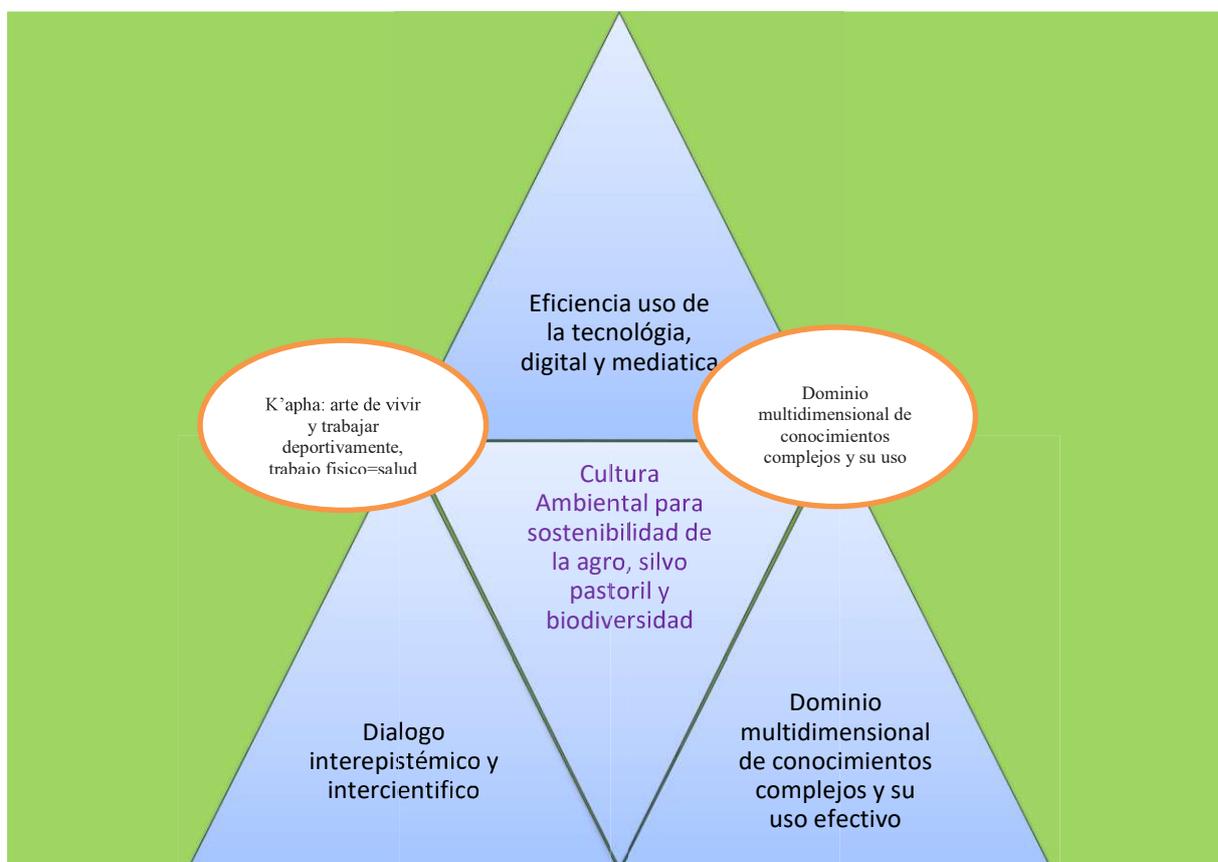
Se propone diseñar el nuevo Modelo Socioeducativo indígena, a partir de la valoración de tres conjuntos de enfoques paradigmáticos y de modelos pedagógicos en la educación (MPE) seleccionados bajo el criterio de utilidad para la sostenibilidad, adaptación a los cambios, tratamiento de la complejidad y resiliencia ecológica. A continuación, describimos los componentes y enfoque de cada una de ellas:

- a) **Primer Paradigma:** Entre los últimos modelos pedagógicos producidos por la comunidad científica y humanística más reconocidos por organismos internacionales globales y estados modernos con alto nivel de desarrollo humano son: (a) la alfabetización mediática (Planells y Maz 2012), (b) la alfabetización digital, (c) la alfabetización científica, (d) el multiculturalismo en la educación bajo el enfoque constructorista y desarrollo de pensamiento creativo y crítico. Con la valoración de las más importantes teorías producidas en los últimos años en entorno al dominio del conocimiento y tecnologías para la eficiencia y sostenibilidad socio ecológica como; la Alfabetización digital, científica y mediática, promovido por organismos como la UNESCO, ONU, UNICEF y adoptado en los currículos

escolares principalmente en centros educativos y universidades europeas y norteamericanas como herramientas para empoderamiento social.

- b) **Segundo Paradigma:** Modelos pedagógicos promovidos por los estados latinoamericanos y organismos internacionales de alcance regional dentro de las que están: la vigencia de la educación humanista, educación productiva, y la educación intercultural bilingüe bajo el enfoque construccionista y desarrollo del pensamiento creativo y crítico. Que privilegia el desarrollo de la mente y adicionalmente en un mínimo grado la salud física como la espiritualidad. Su valoración se debe a la búsqueda de la promoción de valores ético-morales para una sociedad más pacífica y democrática.

Figura: N° 01 Modelo socioeducativo aymara para la Sostenibilidad Territorial



Fuente: Elaboración propia a partir de la información bibliográfica y dialogo comunitario

- c) **Tercer Paradigma:** Basado en conocimientos y estrategias socioeducativas andinas que permite el desarrollo del sentipensar y el kamasá¹ que comprende cuatro procesos: (1) adaptación y convivencia en sistemas complejos, (2) aceptación y conocimiento de la diversidad biocultural como estrategia de supervivencia, (3) racionalidad y lógica para la sostenibilidad, (4) expresión de la vida y el trabajo físico como arte. Este conjunto de paradigmas pedagógicos junto a la transversalidad del Ajayu² se consideran irrenunciables por su originalidad y adaptabilidad al cambio para sostenibilidad comunitaria y resiliencia

¹Relacionado al valor y coraje interno ante las adversidades. Resiliencia.

²Espiritualidad del microcosmos humano (ser interno).

regional. Entre: Ijwawinaka (principios extraídos de la experiencia de vida, contados por ancianos), Yatichawinaka (enseñanzas practico-experimentales), Amuytawinaka (soluciones innovadoras y creativas), Lupiwinaka (reflexiones filosóficas biocósmicas), comprenden un sistema vital para una óptima y armónica relación comunitaria entre lo social y los ecosistemas en épocas con compleja variabilidad climática (Van Kessel, 1991).

Considerando estos tres paradigmas puestas en práctica en diversos espacios con resultados positivos, se construye un nuevo modelo para las comunidades indígenas contemporáneas, que consiste en la preparación del Chuyma, Pek'e y Qamasa (corazón, mente y raíz-ombigo) para tener capacidad de conllevar la vida en cualquier parte del cosmos mediante: (1) Enseñanza y comprensión del dialogo interepistémico y intercientífico, (2) Empleo eficiente de tecnología mediática y digital (3) Dominio multidimensional y transdisciplinarios de conocimientos complejos y su uso efectivo, (4) Racionalidad y lógica aymara de Sostenibilidad, (5) K'apha, filosofía de vida como el arte de trabajar llena de dicha y júbilo. Con un enfoque constructorista y adaptativo para la sostenibilidad y resiliencia comunitaria, a fin de que estas puedan reconstituir una comunidad capaz de conservar y garantizar la sostenibilidad de la agrobiodiversidad autóctona, además de forjar un modelo de sociedad con una cultura de responsabilidad ambiental, sin olvidar la transversalidad de la espiritualidad aymara en toda su plenitud.

3. Conclusiones

La necesidad de forjar sociedades del conocimiento con una cultura y conciencia de sostenibilidad para la conservación de la biodiversidad en los países desarrollados es cada vez mayor, se invierten recursos tanto para la investigación como para la implementación de programas de educación para la sostenibilidad. Sin embargo, en los países en vías de desarrollo los esfuerzos en el campo educativo incluyendo la intercultural bilingüe, se centran en buscar el fortalecimiento de una sociedad del consumo dependiente del mercado con una ciudadanía culturalmente degradada y homogénea. En materia socioeconómica buscan mantener una producción primaria intensiva propia del medioevo europeo y la era colonial suramericana. Aun sabiendo que los sistemas de vida indígena basados en cosmovisión y racionalidad cosmobiosistémica permitieron el desarrollo y la supervivencia de poblaciones en ecosistemas complejos garantizando su sostenibilidad que al día de hoy no han sido suficientemente aprovechados.

El nuevo modelo, con la valoración de la cosmovisión andina y basados en la adaptación al medio, cumple el rol catalizador para el logro de una sociedad con una cultura ambiental sostenible, revitalizando además la identidad indígena y la sostenibilidad de la agrobiodiversidad autóctona elemental para la seguridad alimentaria. Este sistema catalizador no solo hace posible un modelo de educación para la sostenibilidad, sino también abre una oportunidad para liberar el sistema educativo peruano del colonialismo interno que sufre desde hace siglos, permite ir más allá del productivismo y transformar el rol de formar sociedades de consumo para lograr una sociedad del conocimiento para la sostenibilidad del territorio.

4. Referencias bibliográficas

Alvarez Torres Elvis Máximo (2019);
Desarrollo y Ejecución del Proyecto
Productivo de CETPRO: Producción de
un libro de plantas medicinales aplicando

el estilo APA. Deposito Legal BNP N°
2019-06582, ISBN N° 978-612-00-
4403-2, SJL- Lima, Perú.
[http://www.revciidi.org/libros/plantas-
medicinales.pdf](http://www.revciidi.org/libros/plantas-medicinales.pdf)

- Castells M., y Borja J. (1997); La ciudad multicultural. *La factoría*, (2).
- Chirif A. (1983); El colonialismo interno en un país colonizado: el caso de la Amazonía peruana. Debate Amazónico-CETA (Perú). (1983)., (2), 45-79.
- Germaná C. (2018); Colonialidad/descolonialidad de la universidad peruana. *Pluriversidad*, (1), 25-40.
- Huanca D. E. V., Boada M., Araca L., Vargas W., & Vargas R. (2015); Agrobiodiversidad y economía de la quinua (*Chenopodium quinoa*) en comunidades aymaras de la cuenca del Titicaca. *Idesia (Arica)*, 33(4), 81-87.
- IIPACH (2014); Informe situación socioalimentaria de la población de la cuenca del Titicaca. Instituto de Investigación Interdisciplinaria Pacha III. Yunguyo, Perú.
- IIPACH (2015); *Retos de la investigación para la resiliencia ante los riesgos naturales y tecnológicos*. Instituto de Investigación Interdisciplinaria Pacha III. Yunguyo, Perú.
- IIPACH, (2016); Informe del dialogo intergeneracional comunitario en la localidad Tapisi de la cuenca del Titicaca. Dirigido por el Instituto de Investigación y Revaloración de Culturas Indígenas. Yunguyo, Perú.
- IIRCI, (2014); *Crisis agroambiental y retos de la educación rural en la región Puno* Instituto de Investigación y Revaloración de Culturas Indígenas. Yunguyo, Perú.
- IJB (2013); Primer Jakisiwi Binacional Perú-Bolivia “Cosmovisión Andina y la Modernidad” *Instituto de Investigación interdisciplinaria PACHA III, Concejo Provincial de Yunguyo, Perú*. <http://www.fondoindigena.org/drupal/es/node/80>
- Mignolo W. (2001); *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (Vol. 2). Ediciones del Signo.
- Mora-Osejo L. E., & Borda O. F. (2002); *La superación del eurocentrismo: enriquecimiento del saber sistémico y endógeno sobre nuestro contexto tropical*. Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.
- Paredes S. B., Maquera Y. A. M. & Gonzáles L. Y. B. (2020); Procesos de educación intercultural y autosegregación indígena en los aymaras de Puno-Perú. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(34).
- Planells A., y Maz M., (2012); La educación mediática: una asignatura pendiente en las escuelas de Barcelona y Lima. In *Actas IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social: Comunicación, control y resistencias* (p. 64). *Sociedad Latina de Comunicación Social*.
- Proyecto Curricular Regional (PCR) en Puno
http://www.care.pe/pdfs/cinfo/libro/EDU_014_procurrreg.pdf
- Puiggrós A. (1996); Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, 146, 90-101.
- Quijano A. (2000); Colonialidad del poder, eurocentrismo y ciencias sociales. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, UNESCO.
- Rodríguez L. M. R. (2020); El binomio política-corrupción en América Latina. *Revista de Derecho Electoral*, (29), 9.

- Stavenhagen R. (1966); *Siete tesis equivocadas sobre América Latina*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas, Centro de Estudios Socio-Económicos.
- Van Kessel J. (1991); *Tecnología aymara: un enfoque cultural*. CIDA.
- Vargas Huanca D (2017); Sistema de conocimientos aymaras para la sostenibilidad de la agrobiodiversidad y protección ambiental en un contexto de crisis global. (143 páginas). ISBN 9788449073342.
<<https://ddd.uab.cat/record/187162>>
[Consulta: 27 juny 2020].
- Vargas-Huanca, D., Junca, M. B., Quispe, L. A., Vargas W., & Vargas R. (2016); Sostenibilidad de modos ancestrales de producción agrícola en el Perú: ¿conservar o sustituir? *Mundo agrario*, 17(35), 1-9.
- Walsh C. (2010); Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.