



LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos

ISSN: 1665-8027

liminar.cesmeca@unicach.mx

Centro de Estudios Superiores de México y

Centro América

México

Fajardo Salinas, Delia María

Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: un breve estado de la cuestión

LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. IX, núm. 2, diciembre, 2011, pp. 15-29

Centro de Estudios Superiores de México y Centro América

San Cristóbal de las Casas, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74522594002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Sección Artículos



FOTO: Efraín Ascencio Cedillo. Sin título, 2011

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LATINOAMÉRICA: UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Delia María Fajardo Salinas

Resumen: Este artículo busca ofrecer un rápido conocimiento de cómo surgió y se ha desarrollado el modelo educativo conocido como Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica. Se apuntan los primeros antecedentes para luego describir tres etapas principales a lo largo del siglo XX, sin que ello pretenda fijar fronteras exactas, sino más bien tendencias asumidas por los diversos sistemas educativos. Para describir el momento actual, hemos establecido unos criterios que permiten observar el fenómeno desde tres ángulos diferentes pero complementarios para, de este modo, obtener una imagen integral de lo que pasa con la EIB en los países latinoamericanos: sus grandes logros, así como los grandes obstáculos que aún afectan su viabilidad y la efectividad de su implementación.

Palabras clave: educación intercultural bilingüe, modelo de mantenimiento, modelo de transición, bilingüismo sustractivo, currículo indígena, mente colonizada, empoderamiento.

Enviado a dictamen: 25 de noviembre de 2010
Aprobación: 16 de febrero de 2011
Revisiones: 2

Dra. Delia María Fajardo Salinas, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Boulevard Miraflores, Tegucigalpa, Honduras. Correo electrónico: demafasa@yahoo.com.

Abstract: This article aims to provide a quick understanding of how the Bilingual Intercultural Education emerged and developed in Latin America. First, we point out the background and then describe three main stages throughout the twentieth century, without intending to set precise boundaries, but rather trends assumed by the various educational systems. To describe the present situation we have established criteria that allow to observe the phenomenon from three different but complementary angles and get a comprehensive picture of what happens with the EIB in Latin American countries: his great achievements as well as the major obstacles still affect its feasibility and effectiveness of its implementation.

Keywords: intercultural bilingual education, maintenance model, transition model, bilingualism for language replacement, indigenous curriculum, colonized mind, empowerment.

Introducción

Gracias al amplio terreno ganado por los postulados del multiculturalismo, el fortalecimiento del movimiento indígena y la coyuntura del reformismo educativo en Latinoamérica, entre otros factores fundamentales, se ha producido una transformación en la configuración de los Estados-nación, que se aleja cada vez de su modelo clásico:

comunidades homogéneas unidas por una única lengua. En el último tercio del siglo XX, hemos atestiguado el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como un verdadero componente de la nación por parte de la clase política en el poder. Y con ello, en la mayoría de los países de América Latina se ha consolidado una oferta educativa diferenciada y pertinente para la población indígena y afrodescendiente. A continuación presentamos un panorama muy resumido de lo que ha sido su origen y evolución a lo largo del siglo XX, así como un perfil de su situación actual.

Los antecedentes

Para Matthias L. Abram (2004), el trabajo empírico de los misioneros evangelizadores que usaban folletos y abecedarios mimeografiados, puede considerarse como el inicio de la educación bilingüe en Latinoamérica. Barnach (1997) remite a épocas más recientes: las primeras tres décadas del siglo XX, período en el cual se realizaron proyectos autogestionados en las escuelas del Chimborazo, Ecuador, en la escuela Ayllu de Warisata, en Bolivia, en escuelas del altiplano de Puno, en Perú y, por supuesto, en México, cuyos esfuerzos pioneros hacen de esta nación el país con la tradición más antigua en educación bilingüe (EB) para poblaciones étnicas minorizadas.

De acuerdo con Luis Enrique López:

El acervo científico latinoamericano cuenta con algunos estudios que datan de las primeras décadas de este siglo, que, desafortunadamente, no nos hemos preocupado en recuperar y conocer y que, voluntaria o involuntariamente, la literatura internacional especializada se ha encargado de silenciar (1998: 51).

Como ejemplo de ello, menciona los siguientes casos: las investigaciones hechas en México durante las décadas de los años 20 y 30, consignadas por Brice

Heath; además de los estudios sobre las experiencias ya mencionadas en Perú, en la Escuela Normal de Puno y en el Instituto de Experimentación Educativa de la misma ciudad, durante los primeros años del siglo XX. López despliega una fuerte crítica a ese olvido en que se dejaron estas experiencias iniciales en educación bilingüe, dentro del circuito académico e intelectual, incluso en eventos recientes de los años 90, sobre la innovación educativa, así como en investigaciones que evalúan las condiciones de la educación primaria en Latinoamérica, y concluye que “esta invisibilidad [...] no es sino parte de aquella otra invisibilidad más severa a la que históricamente se ha sometido a los pueblos indígenas” (1998: 53).

Con una clara intención de rescate, procede a detallar esas experiencias silenciadas en el ámbito de la educación bilingüe para población indígena, que se dieron en Latinoamérica desde principios del siglo XX. Se trata de iniciativas empíricas que se dieron en México y Perú, emprendidas por maestros o maestras sensibles al drama humano que implica el fracaso escolar y sus efectos colaterales, por lo que diseñaron metodologías bilingües que fueron innovadoras y produjeron resultados óptimos. Además, López recuerda que en muchos casos los propios pueblos indígenas contribuyeron con la construcción de aulas o incluso con el pago del personal, para lograr que el Estado llevara la escuela a sus comunidades; en otros casos, desafortunadamente la exigencia derivó en situaciones de violencia (1999: 37).

Pero en realidad, ese apoyo oficial se hizo efectivo porque al Estado le interesaba utilizar las lenguas indígenas como instrumento para el aprendizaje de la lengua hegemónica. Por ello, la apreciación de Abram es válida: “La educación bilingüe empezó en un contexto ideológico de integración y asimilación” (2004:1), con la intención de lograr que los hablantes de estas lenguas se incorporaran al circuito productivo, que es, a fin de cuentas, lo que persigue el proyecto nacionalista para los grupos supeditados pero ajenos al campo de poder.

A pesar de ello, López destaca que todas esas pocas experiencias iniciales, aisladas y de corta duración durante el siglo pasado en distintos países de Latinoamérica, tienen como logro básico y común haber demostrado que era posible mejorar el rendimiento escolar, con abrumadora evidencia y con diferencias relativas según los distintos casos estudiados.

Para dar una imagen de la forma en que surgió y evolucionó esta oferta educativa alternativa en Latinoamérica, se puede hablar de tres etapas: una primera etapa de bilingüismo de transición; una segunda en la que éste deriva hacia el bilingüismo de mantenimiento, pero sin desaparecer; y una tercera donde se desarrollan otras variantes derivadas, a su vez, del bilingüismo de mantenimiento: la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación, entre otras.

Primera etapa

Esta etapa transcurre alrededor de los años 30. Lo dicho, el caso de México es el más antiguo: la educación bilingüe surge como alternativa a las políticas de castellanización del gobierno, gracias a un experimento denominado “La Casa del Estudiante Indígena”, iniciado en 1926, en el cual se le permitió a 200 jóvenes de distintos grupos indígenas usar su lengua materna en la escuela. A esta experiencia se suman otras y varios estudios que demostraban que “el analfabetismo era menor en aquellas regiones indígenas en las cuales los maestros no sólo hablaban y toleraban el uso de los idiomas indígenas sino que además los utilizaban en el aula” (López, 1998: 56).

Debido a lo anterior y a la importancia que revestía el establecimiento de una lengua común dentro del proyecto nacionalista mexicano, la EB se aceptó como una metodología válida para la integración de la población indígena; por lo que sus lenguas se aceptaron como un “mal necesario”, es decir, el enfoque fue asimilacionista. López consigna que el evento clave en tal proceso fue la fundación del Instituto Indigenista

Interamericano, durante una reunión de los Estados americanos en Pátzcuaro, México, a inicios de los años 40. Así, “bilingüismo y unidad nacional formaron parte de un binomio entonces visto como indisoluble” (*ibid*: 57). Además, dicho autor asegura que las reivindicaciones del movimiento indígena no cuestionaban la finalidad de asimilación lingüística, por su convicción de que los indígenas necesitaban apropiarse de la lengua hegemónica para estar en capacidad de competir por sus derechos en mejores condiciones (1999: 37); lo cual explicaría la rápida institucionalización de esta modalidad, incluso en la actualidad, puesto que madres y padres indígenas analfabetos ansían que sus hijos no se queden sin saber la lengua de la “escuela”, la lengua dominante que les permitirá acceder a oportunidades que ellos no tuvieron.

De acuerdo con Barnach (1997: 23), la educación bilingüe en esta primera etapa se caracterizó por: una escasa dimensión y cobertura de sus proyectos; un carácter experimental y diverso en cuanto a enfoques metodológicos y técnico-operativos; un aislamiento respecto a los sistemas educativos regulares y, en general, de las instancias oficiales; por no estar sustentada en políticas educativas definidas; por carecer de apoyo financiero gubernamental nacional y, por ello, depender del apoyo de gobiernos extranjeros y de organismos internacionales, lo que afectaba su continuidad; puesto que ante la indiferencia de los gobiernos, la educación bilingüe ha sido manejada por organismos no gubernamentales e instituciones privadas (religiosas y a veces indígenas); finalmente, dicha educación se ha caracterizado por una descoordinación entre los diversos proyectos.

Es necesario mencionar que el papel del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), dedicado a la evangelización, fue de especial relevancia dado que fue creado exclusivamente para apoyar esos proyectos iniciales en México, pero llegó a extenderse por todo el subcontinente. Abram destaca que el nivel de poder que llegó a adquirir esta institución dentro de la estructura

estatal, no siempre fue del agrado de la sociedad civil, como lo demuestran los hechos ocurridos en Colombia y Ecuador en 1980, cuando el movimiento popular provocó la expulsión oficial del ILV. Desde otra perspectiva, López reconoce el trabajo que el ILV realizó a favor de las lenguas indígenas, como ocurrió en Bolivia, cuando en el marco de la Revolución Nacional de 1952, se logró ampliar la cobertura educativa a zonas rurales, aunque siempre con el fin de incorporar a los pueblos indígenas a la vida nacional, y dicho instituto fue el responsable de llevar la escuela a la zonas amazónicas. Además, en su ponderación sobre la labor del ILV, López concluye que fue más trascendental de lo que muchos quisieran aceptar, porque logró algo crucial que sus fines ideológicos quizá no previeron y no pudieron controlar:

...en el ejercicio permanente de la traducción de contenidos abstractos y ajenos del castellano a la lengua originaria, contribuyeron al desarrollo en algunos de los sujetos evangelizados de una conciencia lingüística sofisticada que, en contextos políticos adecuados, generarían más tarde el desarrollo de una conciencia étnica igualmente crítica; conciencia étnica que a su vez se sustenta en el apego hacia el idioma materno y en la confianza desarrollada respecto a él (2005: 12).

De esta manera, surgieron voces contrahegemónicas que propugnaban por la conservación de las lenguas indígenas e incluso por un bilingüismo en doble vía, entre indígenas y no indígenas.

Otra influencia positiva que colaboró para que surgieran posturas críticas hacia la discriminación lingüística, fue la que llegó desde Rusia a México. Gracias al legado de la teoría marxista y bajo el amparo del contexto revolucionario de inicios de siglo, el campo de la psicología experimentó un significativo desarrollo de la mano de figuras de especial renombre como Lev S. Vigostky y Alexander Luria; los hallazgos realizados en relación a la naturaleza del lenguaje, el aprendizaje

y sus relaciones con el desarrollo cognitivo aportaron argumentos a favor del uso de la lengua materna en la educación temprana.

De esta manera, y a pesar de los obstáculos señalados por Barnach, las experiencias pioneras en educación bilingüe, con la inclusión de las lenguas indígenas dentro del espacio escolar, provocaron un cambio perdurable a nivel internacional, sobre todo por el hecho de que la UNESCO se declaró a favor de una educación en que la lengua materna fuera el instrumento privilegiado:

Es axiomático que la lengua materna constituye el mejor medio para enseñar a un niño. Psicológicamente, éste es el sistema de signos significativos que en su mente automáticamente permiten la expresión y el entendimiento. Sociológicamente, constituye un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. Educacionalmente, el niño aprende más rápidamente a través de ella que por medio de un medio lingüístico desconocido (López, 1998: 58).

Segunda etapa

Es hasta los años 70 cuando surge un tipo de educación realmente en función de los derechos de las lenguas indígenas y sus hablantes, con la EB de mantenimiento y desarrollo, porque se busca mantener la presencia de la lengua materna en toda la vida escolar, desde la niñez hasta la juventud. Se trataba de proyectos educativos alternativos que se distanciaron de la política castellanizante, siempre amparados por la cooperación externa e internacional, con el propósito de poner en práctica otras formas de enseñanza bilingüe. Una mayor atención por parte de los pedagogos en esta área, y el aumento de las investigaciones sobre el bilingüismo, en general, y sobre la adquisición de segundas lenguas, en particular, ofrecieron un apoyo coyuntural importante.

Este proceso se vio marcado por una discusión sobre la presencia de la cultura materna en el currículo escolar; es decir, se generó un mayor espacio de reflexión sobre la relación entre lengua y cultura. Así, se pudo ver que además de la incorporación de la lengua, era necesario elaborar nuevos programas y contenidos escolares, para incorporar los saberes ancestrales y valores tradicionales de las culturas indígenas. Ello condujo a una variación: entonces surgió la educación bilingüe *bicultural* (EBB), con lo cual la cultura indígena se introduce al currículo, aunque desde una concepción folklorista (Barnach, 1997; Díaz-Couder, 1998).

Al respecto, López resalta la iniciativa indígena en este cambio: al descubrir que conquistar el aprendizaje de la lengua hegemónica no era suficiente puesto que “los mecanismos de exclusión eran más fuertes y la discriminación y el racismo persistían, aun cuando se tratase de indígenas letrados y que hablaran castellano” (1999: 37), y por ello, al ver que sus condiciones no mejoraban, pasaron a exigir entonces la consideración de su cultura en la institución educativa, como una nueva estrategia para ganar la batalla a la exclusión por la vía más bien simbólica.

A finales de los años 70 también surgirán otras etiquetas: educación bilingüe intercultural (EBI) y educación intercultural bilingüe (EIB). Es necesario matizar las diferencias de significado entre estas dos denominaciones. Para Ruth Moya (1998), el biculturalismo es una modalidad que nace con las propuestas de educación indígena pero todavía de transición y asimilación cultural, ya que remite al manejo de dos sistemas culturales relacionados con dos sistemas lingüísticos, pero desde la perspectiva de que uno será siempre el dominante.

Por otra parte, la noción de interculturalidad emerge en este contexto gracias a los cambios en la forma de entender la diversidad cultural, que pasó de considerarse un problema a ser un recurso, con lo cual, se complementa con el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo, con la propuesta de una relación dialógica

entre dos lenguas y dos culturas. En palabras de Alba Moya, la educación intercultural es:

una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal [...] una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo, que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como en el escrito [...] se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida (Moya, 2005: 48).

Además, Ruth Moya destaca la conexión originaria entre la noción de interculturalidad y la de los derechos humanos, puesto que éstos fueron un soporte decisivo para conducir la relación entre las culturas, hacia la misma lógica de universalidad: “si existen los mismos derechos para todos como personas, también las culturas peculiares, y con más precisión las indígenas, están en condiciones de equidad” (1998: 110).

Lo cierto es que para la siguiente década, la EBB no había ganado terreno: “En la actualidad, salvo algunos resabios aislados, no existe programa de EB que se autodenomine como bicultural” (López, 1997: 56). La tendencia se inclinó por la noción de interculturalidad, evidente en la creciente apropiación del término por parte del movimiento indígena y del discurso pedagógico, y en su enriquecimiento semántico que ha producido distintas acepciones de este concepto debido a que “...el ejercicio de la interculturalidad tiene

características marcadas por la historia y la idiosincrasia de los pueblos involucrados” (Moya, 2005: 20).

En los años 80, toda modalidad o subsistema de EB para los indígenas se autodenominaba como intercultural en la mayoría de países latinoamericanos, a excepción de México, que se incorpora a esta corriente hasta la siguiente década, según observación de esta autora. Por su parte, López refiere importantes campañas de alfabetización de adultos en su lengua materna en Bolivia, Ecuador y Nicaragua, que no sólo fueron valiosas experiencias piloto de EIB, sino que además se constituyeron como “importantes herramientas del movimiento indígena para promover o consolidar, según fuere el caso, su organización étnica y política” (1999: 38). Al respecto, Moya destaca precisamente el inmenso beneficio que los movimientos indígenas supieron aprovechar con el uso del discurso intercultural, para demandar el cumplimiento de derechos básicos como la salud, la seguridad alimentaria y el manejo de sus recursos naturales, entre otros; más aún: “El concepto de ‘interculturalidad’ desarrollado por los pensadores y los movimientos sociales [...] era parte de un debate más amplio sobre las relaciones entre etnia y clase, entre etnia, clase y nación, etnodesarrollo y desarrollo endógeno” (Moya, 2005: 19-20).

El cambio decisivo en la década de los 80, lo marcó el hecho de que empezó a ganarse un espacio en el campo de poder, ya que los gobiernos de Perú, Guatemala y Ecuador tomaron la decisión crucial de oficializar políticas educativas a favor de los pueblos indígenas, ejemplo que sería imitado por otros países en la siguiente década. La coyuntura era propicia para estos cambios, se explica con el auge del pluralismo cultural y la creciente promulgación de marcos legales internacionales, en los que el movimiento indígena supo encontrar un apoyo importante. Cabe mencionar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), promulgado en 1989, que acuña la expresión “pueblos indígenas” en lugar de poblaciones indígenas; y los Objetivos de Desarrollo del Milenio de

la ONU, en donde la educación primaria de calidad para todos se declara como la segunda prioridad, después de la erradicación de la pobreza y hambre extremas.

Cletus Gregor Barié (2003) ofrece una imagen sucinta del contexto sociopolítico que potenció el cambio a favor de la oficialización de la educación diferenciada para los pueblos indígenas:

Desde fines de la década de los ochenta del siglo pasado, América Latina ha experimentado grandes cambios constitucionales. Esta tendencia reconstituyente se relaciona, en casos, con el regreso de las instituciones democráticas después de largos años de dictadura o guerra civil (como p. ej. en Argentina, Brasil y Guatemala) o con un proceso general de ampliación de la participación política. Al mismo tiempo, los múltiples y dispersos grupos de amerindios se han organizado a niveles cada vez más amplios, reivindicando su cultura, su territorio, sus instituciones y su derecho a participar más allá de los reclamos locales y la desobediencia civil pasiva que estas comunidades han practicado desde hace más de 500 años. Al “renacimiento” de la conciencia india se suma, además, un proceso de modernización general de los países latinoamericanos, reflejo de transformaciones socio-económicas... (2003: 548).

Para los años 90, con el auge de las reformas educativas en Latinoamérica (algunas de las cuales fueron sensibles al cuestionamiento de la escuela monocultural y monolingüe), aquellas decisiones políticas pioneras serán emuladas poco a poco a lo largo del subcontinente, con lo cual se consolidó el reconocimiento de la pluralidad étnica y lingüística, como una conquista jurídico-pública en las constituciones de casi todos los países. En otras palabras, el final de siglo pasado atestiguó la consagración legal de la EIB en la mayoría de los países, puesto que pasó de una condición efímera a ser un componente integral del sistema educativo o bien, una política de Estado, con la consecuente influencia en

todo el sistema educativo y en la organización social. En palabras de Bairé, desde el discurso del derecho indígena: “El modelo clásico del Estado-Nación se ha ‘indigenizado’, resultando en un constitucionalismo y una legalidad híbrida y ecléctica” (*ibid*: 559).

Barnach (1997: 26) identifica tres pasos en este proceso: oficialización, institucionalización y generalización de la EIB. La oficialización significa el reconocimiento en la legislación; la institucionalización es la etapa de incorporación al sistema administrativo, con la creación de una unidad a cargo en las secretarías o ministerios de educación; y finalmente, la generalización, es decir, la puesta en marcha de la modalidad a nivel horizontal (geográficamente) y/o verticalmente (en los niveles educativos). La oficialización se ha dado directamente en las cartas constitucionales o bien indirectamente, mediante reformas educativas, o bien no ha sido todavía oficializada en algunos países. La segunda etapa conlleva la clarificación de las responsabilidades administrativas, con el riesgo de que todavía se le restrinja a este modelo educativo, a un estatus de programa o proyecto, y se le dé el carácter efímero que ello implica.

Sobre la expansión vertical, lo usual había sido iniciar solamente con los tres primeros grados, por lo que los programas fácilmente caían —y caen— en el modelo de transición. Barnach asegura que Bolivia fue el primer país que logró romper con esta limitación, ampliando la cobertura al resto de niveles. Lo cierto es que en los últimos años, la EIB ha logrado conquistar el espacio de la educación superior en varios países, tema sobre el cual discurriremos en el siguiente apartado, puesto que corresponde a la tercera etapa de evolución.

Tercera etapa

El balance de Küper y López (1999) sobre la expansión de la EIB en Latinoamérica es el más completo y reciente al que hemos tenido acceso. Los autores contabilizan diecisiete países donde se ha desarrollado algún tipo

de EB: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana Francesa, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Surinam y Venezuela. Comentan el caso particular de Paraguay, donde, debido al carácter predominantemente bilingüe de toda la población (castellano-guaraní), la educación bilingüe tiene alcance nacional en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, un caso verdaderamente excepcional en nuestro subcontinente.

Además, tomando en cuenta *El estado del arte...* de Abram (2004), concluimos que para describir la situación actual de la educación para poblaciones étnicas minorizadas, pueden considerarse tres criterios:

1. El nivel de reconocimiento legal,
2. el lugar que se le asigna dentro de la estructura administrativa del sistema educativo,
3. el modelo curricular aplicado.

La EIB en las cartas constitucionales

Otra perspectiva para visualizar las tendencias que sigue la educación diferenciada para los pueblos étnicos minorizados, es a través de su reconocimiento a nivel legislativo. Como antesala, y desde un contexto más amplio que el de la educación solamente, Barié (2003) propone tres tipos de constituciones, según la relación con el derecho indígena, para distribuir y agrupar a los 21 países latinoamericanos.

En el primer grupo, se encuentran los países que ignoran la problemática en mención; éstos son Belice, Chile, Guayana Francesa, Surinam y Uruguay. En este último, comprensible porque desde hace más de un siglo los indígenas fueron erradicados; en el caso de Belice, Guayana Francesa y Surinam, Barié los caracteriza como países de alta complejidad étnica, cuya legislación quizá sufra una latinoamericanización para beneficio de los sectores indígenas. El caso de Chile se debe a la tradición dictatorial de este país, a la alta conflictividad entre los distintos sectores sociales y a la ambigüedad de las políticas estatales.

En el segundo grupo, se localizan los países donde se atiende el derecho indígena pero de forma superficial e inconclusa; éstos son Costa Rica, Honduras, El Salvador y Guayana. La conclusión de Barié sobre estas tres últimas naciones, es que, en general, los indígenas sufren más violaciones a sus derechos que el resto de la población.

Y en el tercer grupo, se encuentran los países que representan la vanguardia en derechos indígenas constitucionales en América Latina, porque de una u otra forma reconocen y protegen la identidad étnica de este sector social como componente de la nacionalidad; estos son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. Según lo describe Barié, a partir del ejemplo dado por Guatemala (1986) y Nicaragua (1987), el multiculturalismo constitucional se propagó en el resto de estos países, generando variaciones idiosincrásicas, de tal modo que todas las constituciones se caracterizaron en general por una “mayor participación de las organizaciones indígenas en las Asambleas Constituyentes, una terminología sociológica moderna y una mayor amplitud y coherencia” (2003: 551).

La EIB como unidad institucional en el aparato estatal

Finalmente, del sucinto estudio de Abram se puede extraer una última perspectiva para visualizar la situación de la educación bilingüe para los pueblos indígenas en Latinoamérica; ésta corresponde a la jerarquía institucional que se le asigna dentro de la estructura administrativa del sistema educativo. Reconoce tres tendencias:

- Como *subsistema*: el cual “depende de una Unidad o Dirección en el Ministerio y que goza de variadas formas de autonomía” (2004: 12); es lo que ocurre en Perú, Guatemala, México y

Bolivia. Abram destaca como problemas de este modelo la dependencia de la burocracia central, así como el no disponer de presupuesto propio.

- Como sistema paralelo, que sí cuenta con presupuesto propio, funcionarios indígenas y autonomía total, como ocurre en Ecuador.
- Como subsistema con autonomía local o regional; como en el caso de Chile. El autor comenta la posibilidad de que en Guatemala se otorgue autonomía a las 21 comunidades lingüísticas del pueblo maya para que organicen su propio modelo educativo. Hasta la fecha, no se tiene conocimiento de que se haya logrado.

Modelos curriculares aplicados

Siguiendo a Abram, en la actualidad coexisten los siguientes modelos de EB: En primer lugar, la ya mencionada educación bilingüe de transición, donde la lengua materna es un recurso temporal para facilitar y agilizar la transición al conocimiento, dominio y uso de la lengua oficial y la cultura hegemónica. Este modelo representa un bilingüismo sustractivo que relega la lengua materna a la categoría de “lengua puente”, donde la cultura se incluye curricularmente en términos de folklore –si bien no así la cosmovisión o los saberes y creencias diferenciados (López, 1997: 55).

En segundo lugar, la educación bilingüe de mantenimiento y desarrollo, denominada así porque se mantiene la lengua materna en el resto de la vida escolar para potenciar el bilingüismo aditivo, ya que la introducción de la segunda lengua no sustituye a la primera. El marco político es el pluralismo cultural, orientado a la aceptación positiva de la diversidad y al desarrollo integral del alumno bilingüe. La lengua materna, y la cultura de la cual es portadora, tiene un papel fundamental “como un recurso pedagógico y como depositarias de saberes, conocimientos, actitudes y valores capaces de enriquecer la educación de todos los educandos” (*Ibid.*). Abram añade que esta modalidad se

apega todavía al currículo oficial, por lo que la relación cultural es aún jerárquica. Pero considera que según su dinámica puede incluir la dimensión intercultural.

Para López, estos son los dos grandes modelos de educación bilingüe que pueden distinguirse en el panorama latinoamericano a finales del siglo XX, y que “dan pie a una amplia gama de concreciones pedagógicas. Y, en realidad, no podía ser de otra forma dada la propia diversidad que sociolingüísticamente caracteriza a todo contexto en el que se usa más de un idioma en la comunicación cotidiana”; por lo tanto, ambas denominaciones son “dos constructos teóricos que nos dicen de la orientación o meta y de los propósitos y objetivos de la EB; y, en tal sentido, constituyen una aplicación a la educación de las ideologías y políticas de un Estado o una región respecto de la diversidad lingüístico-cultural” (López, 56). Debido a estas razones, en el plano de la aplicación concreta en el aula, López prefiere identificar estrategias de EB que reflejan el tipo de relación deseada entre dos o más lenguas y contenidos culturales y, más aún, entre grupos sociales.

Sin embargo, para Abram sí es posible destacar ciertas de estas estrategias como modelos educativos claramente diferenciados: primero, la educación bilingüe intercultural, en la cual se integran dos lenguas y culturas de forma dialógica, en igualdad de jerarquía, por lo que ambas sirven como instrumentos de conocimiento y comunicación. De hecho, este autor puntualiza que la lengua indígena debe recibir una “discriminación positiva”, entendida como un apoyo mayor para su pleno desarrollo en los niños, por la fragilidad de su condición sociolingüística, de manera que sean competentes por igual en ambas lenguas.

Por otra parte, la educación indígena o endógena que organizan las propias comunidades indígenas. Abram menciona como ejemplos la Escuela Maya en Guatemala y la Educación Aborigen en Argentina. La ayuda del Estado se limita al pago del personal, por ejemplo, mientras que la participación de los miembros de la comunidad es preponderante, ya que se trata de

crear un currículo que sea expresión en su totalidad de la cosmovisión indígena, de manera que sea una pedagogía indígena en todo sentido.

Esta modalidad también se caracteriza por la importancia dada a los valores tradicionales y saberes ancestrales de la comunidad, lo cual implica un enfoque ecológico. Los maestros son seleccionados y supervisados por los miembros de la comunidad. Si bien es cierto que reciben capacitación especializada externa, es claro que, debido a la autogestión de la escuela, su éxito depende en gran medida de la capacidad organizativa y la autonomía de la comunidad gestora. En la valoración de Abram, “ha tenido y tiene un papel fundamental en el proceso vivido por los pueblos indígenas de organizarse y posicionarse frente a la sociedad mestiza” (Abram, 2004: 8).

Seguidamente, la etnoeducación, variante que se originó en Colombia, por lo que puede considerarse una de esas concreciones regionales de la EB de mantenimiento y desarrollo. Abram la define desde dos dimensiones: en la primera, semántica, la etnoeducación:

subraya que cada cultura tiene sus mecanismos de transmitir el acervo cultural necesario para no extinguirse; para enseñar los valores y suscitar, en la nueva generación, los comportamientos y las costumbres conformes a estos valores. Y cada nueva generación tiene la obligación y la libertad de adaptar estas enseñanzas y de inventarse su cultura de nuevo, interpretándola bajo las coordenadas de su propio tiempo (Abram, 2004).

En la segunda, sociopolítica, la etnoeducación constituye el resultado de un reclamo hacia el Estado colombiano por una escuela propia por parte del movimiento “cultural y pedagógico” de las comunidades indígenas, de modo que tome en cuenta la realidad desbordante de la diversidad cultural en las aulas. En la amplia caracterización que Moya nos ofrece acerca de este modelo, destacamos que, para los movimientos

indígenas colombianos, la meta principal de la etnoeducación es que responda a

la protección de sus territorios, de sus autoridades tradicionales, de sus formas de vida y de los modos en que promueven su propio desarrollo, en el marco de relaciones interculturales con la población no indígena (Moya, 2005: 21).

Por lo anterior, la etnoeducación se caracteriza por ser “comunitaria, bilingüe, intercultural, investigativa y autogestionaria, [al tiempo] que promueve el desarrollo de procesos curriculares interculturales bilingües”; es más, promueve “la construcción colectiva del conocimiento, pues asume que es desde la acción colectiva que se potencia el conocimiento de las culturas”, con lo cual la investigación se convierte tanto en recurso de aprendizaje como en contenido formativo (Moya, 2005: 22). Evidentemente, la participación es fundamental en esta forma de concebir la educación. Desde una mirada crítica, Moya no deja de comentar la complejidad que implica poner en marcha semejante propuesta educativa.

Otra modalidad, la llamada educación multicultural, se caracteriza por establecer un plano de igualdad entre las culturas, con un alto grado de celebración de sus singularidades y con un énfasis en la promoción de la convivencia pacífica, pero sin llegar a un intercambio dinámico basado en los puntos culturales afines o comunes. Como bien señala Abram, la tematización de las diferencias “corre el peligro de resultar en una descripción de distancias y muy pronto de desigualdades” (Moya, 2005: 9).

El modelo de la educación intercultural, sin el componente bilingüe, sólo trata de integrar al currículo elementos de las otras culturas y algunas nociones sobre las otras lenguas. Este autor valora que en este modelo se prepara para una convivencia en un plano de igualdad. Además, tematiza el racismo, los centralismos y cuestiona la supuesta universalidad de

la cultura dominante. Menciona a Ecuador, Guatemala y Nicaragua como los países donde se implementa, incluso con esfuerzos por extenderse a todo el sistema educativo con resultados positivos, pero lo cierto es que Abram no da ejemplos específicos y su referencia resulta contradictoria. Se atreve a asegurar que de la parte no indígena hay mucho interés en la interculturalidad, pero no muestra evidencias al respecto. Tal es su estima por este modelo, que incluso lo propone como la opción idónea para todos los sistemas educativos americanos. Lo cierto es que en su artículo no quedan claras ni sus características ni la existencia de esta variante dentro del panorama latinoamericano.

Existe otro modelo referido únicamente por Ruth Moya, conocido como la reindianización, el cual es otra tendencia que busca dar solución a la problemática de una educación pertinente para los pueblos indígenas. Ha sido planteada por el movimiento indígena en Guatemala, Ecuador y Bolivia con base en la aceptación de que la solidez de la identidad cultural es fundamental en las relaciones interculturales. Y, debido a que:

la reconstitución de una identidad fracturada es un proceso complejo, los movimientos han propuesto partir de procesos de “reindianización”, base a su vez para implementar las opciones del desarrollo sustentado en la etnicidad y en la creación de condiciones para proponer el desarrollo conjunto de las sociedades nacionales (Moya, 2005: 23).

Los ejemplos regionales se denominan “mayanización” en Guatemala, y “guaranización” en Paraguay, mientras que en Ecuador cambia de nombre por cada nacionalidad indígena del país. En este marco conceptual, la historia pasada y actual se debe interpretar de nuevo para definir el futuro, sobre una plataforma ética y pragmática precisamente intercultural, para alcanzar un desarrollo con mayor equidad y una identidad consolidada en el concierto de relaciones nacionales y mundiales.

Correspondiente a la población indígena inmigrante del campo a la ciudad, la EIB urbana reconoce que las particularidades de este fenómeno no pueden negarse, porque “no sólo contribuye a la modificación del escenario y del imaginario clásicos de las ciudades, sino que trae consigo desafíos inesperados para los sistemas educativos en la misma sede del poder central” (López, 1999: 33). De acuerdo con Abram (2004), ya se ha implementado en Perú, Ecuador, Chile y algunas otras grandes ciudades de Latinoamérica. La describe como un modelo preocupado por la construcción de la identidad indígena urbana, desligada del campo y los ciclos agrícolas y, por ende, enfrentada a la vida en la ciudad.

Volviendo a la situación de la educación para pueblos indígenas a nivel superior, encontramos como ejemplo emblemático la reciente apertura en el año 2007 de la Universidad Indígena Intercultural de América Latina y El Caribe (UII), por iniciativa del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe (Fondo Indígena). Luego de tres años de esfuerzo organizativo, el Fondo Indígena logró crear una Red de Centros Académicos Asociados (Red UII), con la participación de nueve países (Bolivia, Chile, Colombia, Nicaragua, Perú, Costa Rica, Ecuador, Guatemala y México) y un amplio abanico de universidades de América Latina, El Caribe y Europa. Esta estructura ya demuestra su carácter alternativo al escapar del modelo universitario convencional y concretar el diálogo intercultural en su propio funcionamiento institucional y académico. En su página virtual se puede leer que constituye

un proyecto anhelado durante décadas por los pueblos indígenas y tiene el objetivo de formar profesionales altamente calificados para el tratamiento de temas y asuntos indígenas e interculturales en sus respectivas sociedades (<<http://www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&ts=b>> consultado en julio 2007).

Un elemento novedoso y distintivo de su programa académico es la Cátedra Indígena Itinerante, definida como la columna vertebral de los programas ofrecidos por la UII, la cual se propone:

proveer un espacio de información, análisis y aportes conceptuales y metodológicos sobre el conocimiento, sabiduría, ideología y cosmovisión indígena, como soporte para analizar el impacto de la articulación entre conocimientos sobre las relaciones políticas, sociales, culturales y espirituales de los pueblos indígenas y generar procesos de diálogo intercultural de conocimientos y saberes (Abram, 2004).

Luego de casi cuatro años de existencia y 301 egresados, la UII ha logrado posicionarse con solidez gracias a la creciente demanda de su oferta educativa y a la conveniente inserción de sus egresados en cargos o proyectos relacionados con el campo político de forma directa o indirecta: instancias gubernamentales, docencia a nivel formal o informal, dirección y asesorías en la cooperación internacional, etc., con lo cual la UII colabora en fortalecer una tradición de educación superior por y para los indígenas que gana cada vez más reconocimiento desde el espacio público (http://www.reduii.org/apc-aa-files/sala_prensa/items/Sin_t_tulo_4.jpg, [consultado: septiembre 2010]).

Decimos colaboración porque dicha tradición afortunadamente viene de otros esfuerzos pioneros que localizamos en México, lo cual no debe sorprender si recordamos la reseña descrita páginas atrás sobre la primera etapa en la evolución de la EIB, es decir, que ciertamente en ese país el desarrollo de modelos curriculares y espacios institucionales que atiendan las necesidades de los pueblos indígenas tiene la tradición más antigua. Con el respaldo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, en México existen nueve universidades interculturales ubicadas en los

estados de México, Tabasco, Chiapas, Veracruz, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, Michoacán, de fundación reciente, y una más surgida al amparo de unidades académicas afines a las ciencias sociales que ya cuentan con un larga experiencia, como es el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México, creada en 2001 en Sinaloa. Todas conforman la Red de Universidades Interculturales: Redui <<http://www.redui.org.mx/>>, que constituye —al igual que la UII— una estructura de confluencia e integración para facilitar el trabajo interinstitucional y la circulación del conocimiento.

En el desarrollo de esta tradición educativa, han surgido más universidades de esta índole en Latinoamérica como es el caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UIAW, “casa de la sabiduría”), en Ecuador, creada en 2004; la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA), creada en 2000, en Perú; la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR), en el estado de Guerrero, México, en 2007; la Universidad Mapuce Intercultural (UMI) en plena creación este año por iniciativa de la Confederación Indígena Neuquina, organización representante de la comunidad mapuche de Neuquén, Argentina; y el caso muy especial de la Universidad Indígena de Venezuela (UIV) creada en 2004 como asociación civil por la Fundación Causa Amerindia Kiwxi para la defensa de los derechos indígenas. La UIV se encuentra a la espera de obtener el reconocimiento oficial, pero mantiene respaldo jurídico en artículos de la Constitución Bolivariana y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Queremos destacar los importantísimos aportes de estas universidades. En primer lugar, el hecho de la innovación curricular intrínseca que acompaña su surgimiento; las universidades interculturales han demostrado la posibilidad de innovación curricular y pedagógica para responder al perfil de la población atendida y de sus particulares necesidades sociales y

políticas. Estos aportes han sido justamente posibles por los imperativos del paradigma que se fue construyendo y que las fue sustentando: la interculturalidad. Por ejemplo: nos parece innovador cómo la Universidad Indígena de Venezuela plantea como ejes curriculares la cultura, la concientización y la productividad. Cada uno de estos tres ejes se compone de temáticas que responden totalmente a la realidad de los pueblos indígenas que atiende, y además, plantea un sistema de evaluación con énfasis en la evaluación formativa más que en la evaluación sumativa, o bien, como ocurre en la Redui, se reconoce la necesidad de trascender las formas convencionales de medir el desempeño académico por unas más justas y equitativas.

Por otra parte, creemos que las universidades interculturales han creado propuestas originales para su funcionamiento institucional, con un claro espíritu colaborativo que se contrapone a la acostumbrada promoción de la individualidad y competitividad de la cultura occidental. En este sentido, es importante que continúen por ese rumbo, pues seguir el modelo de la universidad occidental implica caer de nuevo en la alienación cultural; si esta figura académica convencional sirve de inspiración para su formación y organización, es debido a que sus promotores han entendido la necesidad de adoptarla para ganar espacios en el sistema, adecuándola para incorporar y reivindicar sus formas tradicionales de educación dentro de las formas organizativas de Occidente.

Finalmente, como resultado aún más valioso, tenemos la generación de nuevas filosofías para sustentar el currículo y la práctica pedagógica, como lo hace para el caso la UII, que promueve el “buen vivir-vivir bien” desde el pensamiento indígena al lado del cumplimiento de los estándares de calidad de una universidad. Otro caso es la UIAW en Ecuador, cuyo lema *Sumak Kawsanamanta Yachay* (“bien vivir comunitario”) resume el fundamento para la construcción de un conocimiento que no atente contra el equilibrio de la naturaleza y la vida humana. Llama la atención el

peso simbólico de la sustitución del latín, propio de la universidad occidental, por la lengua indígena, para crear y enunciar un lema que representa la esencia de la nueva academia.

También, cabe destacar la generación de nuevos constructos y plataformas curriculares para la generación de conocimientos propios a través de la definición de una diversidad de programas educativos, como el de Psicopedagogía Intercultural Plurilingüe en la UIAW de Ecuador; las licenciaturas en Comunicación Intercultural y Turismo Alternativo Sustentable, de las universidades interculturales en México, así como Derecho Indígena, Ecología y Subsistencia Indígena, Áreas Demostrativas de Producción Sustentable y Arte Indígena, en la Universidad Indígena de Venezuela. Igualmente son destacables las líneas de investigación promovidas, como las establecidas en Redui en torno a la lengua y cultura indígena; o bien la problemática ambiental económica, educativa, social y cultural y sus vías de solución, así como la reforma de la formación inicial docente en función de la innovación pedagógica.

Hemos venido hablando de educación *por y para los pueblos indígenas*, por un principio de economía léxica, pero lo cierto es que estas universidades o programas educativos interculturales incluyen también a la población afrodescendiente, es decir, todo pueblo étnico minorizado social, económica, política y simbólicamente. Un signo claro de ello es que la realización del “Foro Latinoamericano de Universidades Interculturales de los Pueblos y Nacionalidades Originarias y Afrodescendientes”, en octubre de 2009, demostró ya en su denominación misma nuevas categorías para designar de forma incluyente y equitativa la diversidad étnica implicada y convocada.

Además, solamente hemos reseñado muy brevemente la situación de la oferta educativa a nivel superior en la categoría de universidad, pero fuera de esta etiqueta existen en muchos países latinoamericanos muchos programas con otras denominaciones y al amparo de unidades académicas afines en el área de las Ciencias

Sociales, o bien siempre por iniciativa privada de las ONG'S, que ofrecen formación superior dentro del paradigma intercultural.

Los resultados de la EIB en los sistemas educativos de Latinoamérica

Citando estudios ampliamente documentados, tanto López como Abram señalan en sus trabajos una serie de innegables logros de la educación intercultural bilingüe en general, así como los valores de su filosofía, que demuestran su legitimidad y el derecho ganado a permanecer y expandirse en los sistemas educativos latinoamericanos. En primera instancia, ha sido muy evidente la reducción de la repitencia escolar y el aumento de los años de permanencia en la escuela, sobre todo de las niñas, con lo cual se ha generado la nivelación de la diferencia de género porque atrae más niñas a la escuela.

Además, aumenta y desarrolla la autoestima, inyectando nuevo dinamismo a las comunidades. De hecho, ha servido para el empoderamiento del movimiento indígena, al grado que “en el ámbito continental, constituye uno de los movimientos sociales y políticos más dinámicos e innovadores de las últimas décadas”, en palabras de López (1997). Otra ventaja es que enriquece los modelos de la educación latinoamericana, aportando elementos nuevos y novedosos de aprendizaje, gestión del saber e interrelación de la teoría con el aprendizaje práctico. En este sentido, nos enseña cómo atender a grupos y poblaciones cultural y lingüísticamente diferentes.

Finalmente, como resultado de la disminución de la deserción, la mayor retención arroja un mayor número de años de escolaridad. Esto se comprueba en el crecimiento de las universidades interculturales, lo cual tendencialmente lleva a mejor competitividad en el mercado de trabajo para sus egresados y, más importante aún, mayor capacidad de incidencia en el campo político para generar ese ansiado cambio social a

favor de sus comunidades, que empieza por el abandono de los esquemas mentales y modelos pedagógicos de la escuela occidental.

En cuanto a la concreción de la interculturalidad a nivel superior, es válido llamar la atención acerca de que el panorama descrito arriba demuestra la cada vez mayor aceptación del modelo de universidad intercultural en Latinoamérica, así como su potencial político; es decir, demuestra la validez de conquistar la academia para fortalecer las bases del movimiento indígena, como estrategia para penetrar en las estructuras sociales de Occidente y crear un movimiento contrahegemónico, no desde fuera, confrontativo, sino desde dentro, renovando sus instituciones más emblemáticas.

Lecciones a tomar en cuenta

Las condiciones indispensables que se requieren para una implementación exitosa de una modalidad de educación intercultural bilingüe son muchas, pero entre ellas consideramos que la participación de las comunidades beneficiarias en todo el proceso es fundamental, en el sentido de fortalecer su participación en la toma de decisiones; también, es necesario potenciar el desarrollo de una pedagogía y currículo propiamente indígena, así como promover el desarrollo de las lenguas indígenas en lo tocante a su escritura y demás aspectos lingüísticos (gramática, diccionarios, ortografía, etcétera), lo cual debe acompañarse de la necesidad de potenciar el bilingüismo en todos los ámbitos de la vida social y pública.

También es imprescindible enmarcar la adecuación curricular dentro de los parámetros de la más reciente innovación pedagógica y, por ello, mostrar apertura a la experimentación, ya que no puede haber un sólo modelo pedagógico de la EIB para todos los pueblos ni para todos los países. Por ello, la formación inicial docente especializada es el elemento clave y, en general, la formación de un recurso humano sensibilizado bajo la filosofía intercultural. En todo ello ya son

palpables los logros, el trabajo exitoso y expansivo de las universidades y programas educativos alternativos interculturales como responsables de esta formación y como centros productores de nuevos conocimientos.

Bibliografía

- Abram, Mathias L. (2004), *Estado del Arte de la Educación Bilingüe Intercultural en América Latina*, Washington, [consultado: Junio 2007], <<http://www.iadb.org/sds/doc/IND-MAbramS.pdf>>.
- Aguilar, Jesús (2004), "Hacia una memoria argumental sobre la Educación Intercultural en México. Una Narrativa desde la Frontera Norte", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 20, pp. 39-59.
- Barié, Cletus Gregor (2003), *Pueblos Indígenas y Derechos Constitucionales en América Latina: un Panorama, Segunda edición*, México: Instituto Indigenista Interamericano, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas/Editorial Abya-Yala (Ecuador), [consultado: Junio 12 de 2007], en <http://indigenista.org/content/view/67/42/>.
- Barnach-Calbó, Ernesto (1997), "La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 13-33.
- Brones, Claudia (2002), "Viviendo a la sombra de naciones sin sombra", en *Interculturalidad y Política. Desafíos y Posibilidades*, (comp.) Norma Fuller, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 381-417.
- Cunningham, Mirna (1996), "Políticas lingüísticas y legislación sobre lenguas indígenas en América Latina", en *II Congreso Latinoamericano sobre EIB. La EIB dentro y fuera de la Escuela*, Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN).
- Degregori, Carlos Iván (1999), "Multiculturalidad e Interculturalidad", en *Educación y Diversidad Rural*, Seminario Taller, Julio 1998, Lima: Ministerio de Educación.

- Díaz-Couder, Ernesto (1998), "Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 11-30.
- Duarte Méndez, Sergio C., (coord.) (1999), *Guía Sobre Interculturalidad. Primera Parte. Fundamentos Conceptuales*, Guatemala: Proyecto Q'Anil/PNUD.
- López, Luis Enrique (1997), "La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamericana y los Recursos Humanos que la Educación Requiere", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 7-98.
- López, Luis Enrique (1998), "La Eficacia y Validez de lo Obvio: Lecciones Aprendidas desde la Evaluación de Procesos Educativos Bilingües", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 51-89.
- López, Luis Enrique y Wolfgang Küper (1999), "La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, pp. 17-85.
- Malgesini, Graciela y Carlos Giménez (2000), *Guía de Conceptos sobre Migraciones, Racismo e Interculturalidad*, Madrid: Catarata.
- Moya, Ruth (2005), "Formación de Maestros e Interculturalidad", en *Formación Docente y Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*, (comp.), Nicole Nucinkis y Luis Enrique López, CD-ROM, Bolivia: Ministerio de Educación de Bolivia y Cooperación Técnica Alemana (GTZ).
- Moya, Ruth (1998), "Reformas educativas interculturalidad en América Latina", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 17, pp. 105-187.
- Universidad Indígena Intercultural de América Latina y El Caribe, [consultado: Junio 10 de 2007], <http://www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&s=b>.
- Zimmermann, Klaus (1997), "Modos de interculturalidad en la educación bilingüe. Reflexiones acerca del caso de Guatemala", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 13, pp. 113-127.
- Zimmermann, Klaus (2001), "Interculturalidad y contacto de lenguas: condiciones de la influencia mutua de las lenguas amerindias con el español", en *Lo propio y lo ajeno en las lenguas austronésicas y amerindias*, editado por Klaus Zimmermann y T. Stolz, pp. 17-34, Vervuert: Iberoamericana.