

VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.

# **Del Consenso Teórico a las Prácticas Pedagógicas: Algunas Contradicciones, Paradojas y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina.**

Anahy Gajardo.

Cita:

Anahy Gajardo (2007). *Del Consenso Teórico a las Prácticas Pedagógicas: Algunas Contradicciones, Paradojas y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/40>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCzH/k2M>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

SERRANO, Sol. 1996. «De Escuelas Indígenas sin Pueblos a Pueblos sin Escuelas Indígenas: La Educación en la Araucanía en el Siglo XIX». En: *Revista de Historia*, N° 29, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile. pp. 423-474.

### *Diarios y periódicos revisados*

El Araucano	1926-1932
El Diario Austral de Temuco	1916-1932
La Época de Temuco	1908-1916
La Unión Nacional de Loncoche	1920-1925
La Unión Liberal de Loncoche	1925-1932
La Voz de Loncoche	1907-1919

# *Del Consenso Teórico a las Prácticas Pedagógicas: Algunas Contradicciones, Paradojas y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina<sup>1</sup>*

Anahy Gajardo\*

## *Resumen*

Este texto propone un panorama general de la EIB en América latina, presentando entre otras cosas una tipología crítica de los modelos educativos preconizados hacia los pueblos indígenas desde sus inicios, en los años 60-70, hasta la actualidad. Pasa también revista a la cuestión simbólicamente y políticamente importante de la definición de estas poblaciones y el estado actual de las convenciones internacionales que deberían permitirles un cierto grado de autonomía dentro de los Estados naciones. Estos aspectos, vinculados al derecho internacional, son de mayor importancia para que los pueblos indígenas puedan pensar, desarrollar e implementar ellos mismos sus propios modelos educativos, en pertinencia con sus culturas, tradiciones, dinámicas identitarias, sociales y territoriales.

**Palabras Claves:** educación intercultural y bilingüe, pueblos indígenas, derecho internacional, derecho a la libre determinación

**Keywords:** intercultural and bilingual education, indigenous people, international right, self-determination right.

## *Introducción*

Contrariamente a Europa occidental, donde los programas de educación intercultural se iniciaron en la década de los 60-70 con la preocupación de integrar una alteridad/diversidad «externa» (los hijos de los inmigran-

tes de trabajo provenientes de Europa del Sur), en América Latina esta propuesta pedagógica emergió tomando en cuenta una alteridad/diversidad «interna» (los pueblos originarios) presente en el continente desde mucho antes de la creación de los Estados-naciones latinoamericanos. Esta diferencia de génesis permite evidenciar la categoría relativa del «otro» que, casi siempre, se inscribe en relaciones políticas de dominación/sumisión. Sin embargo, allá como acá, en el viejo continente como en América latina, las lógicas, sin ser similares, se parecen y las estrategias educativas preconizadas según los períodos y las ideologías en vigor siguen procesos sorprendentemente comparables (López, 2001, Gajardo, 2007).

A pesar de la virulencia de las políticas de asimilación forzada desarrolladas desde las Independencias latinoamericanas por las diferentes instancias gobernantes, subsisten hoy en día más de 40 millones de indígenas, lo que representa más o menos 10% de la población total del continente (Hall & Patrinos, 2005; López & Küper, 1999; López, 2001). Actualmente, casi todos los países latinoamericanos están preocupados —a grados diversos— por el tema indígena, y casi todos han desarrollado, más o menos a partir de los años 60-70, programas educativos específicamente orientados hacia esta categoría de la población. No cabe duda que las realidades diversas que cubre el continente latino-

\* Asistente de enseñanza y de investigación en educación intercultural & antropología de la educación, Facultad de psicología y ciencias de la educación, Universidad de Ginebra (Université de Genève – FPSE / 40, boulevard du Pont d'Arve / 1211 Genève 4 – Suisse). Doctoranda en antropología social, Universidad de Friburgo (Suiza). Correo electrónico: anahy.gajardo@pse.unige.ch

americano –tanto a niveles históricos regionales, políticos, económicos, como socio-culturales– dan un matiz diferente a las políticas educativas implementadas por cada país hacia sus pueblos originarios. Las realidades indígenas, y *de facto* las políticas educativas no son las mismas en Guatemala o Bolivia, países donde la población indígena representa una franja mayoritaria de la población nacional, y en Chile o Colombia, donde constituyen minorías étnicas. No obstante, el discurso sobre educación y pueblos indígenas presenta fundamentos comunes en cuanto a los principios y orientaciones generales de los modelos educativos implementados desde la década 60-70.

En Latinoamérica, como en casi todos los países del mundo concernidos por el tema, los indígenas corresponden invariablemente con las capas de la población más desfavorecidas económicamente y marginadas socialmente (Hall & Patrinos, 2005; López, 2001; Psacharopoulos & Patrinos, 1994), donde se observa el más gran porcentaje de fracaso, de deserción y de repetición escolar como un elevado índice de analfabetismo (Díaz-Couder, 1998 ; Hall & Patrinos, 2005 ; López & Küper, 1999 ; Pérez, 2003b). A menudo, el sentido común ha puesto en duda las capacidades de aprendizaje de los indígenas, convocando viejos argumentos evolucionistas heredados del siglo XIX. Sin embargo, las investigaciones y encuestas demuestran que los indígenas tienen las mismas capacidades y facultades que el resto de la población (Mishra, 2004), pero sus modos de vida, culturas y sistemas de creencias responden a lógicas diferentes y valoran otros saberes que aquellos de los sistemas escolares oficiales, regidos en la mayoría de los casos, por lógicas monoculturales y monolingües. Además, la oferta escolar no cubre de manera homogénea todas las zonas donde viven los indígenas ni tampoco es de la misma calidad.

De tal modo, lo que hay que realmente cuestionar es más bien la capacidad de los sistemas educativos en responder a los desafíos que representa la diversidad cultural y lingüística.

A pesar de vivir en contextos muy diversos, de tener lenguas y culturas diferentes, los pueblos indígenas de América latina comparten desde 1492 una historia común de dominación, de represión, y de discriminación. Dentro de este proceso, la educación formal cumplió muchas veces el papel de herramienta etnocida a favor de las Colonias y luego de los Estados independientes latinoamericanos. No obstante, estas últimas décadas, los sistemas de enseñanza orientados hacia

estos pueblos han empezado a ser cuestionados, han evolucionado considerablemente y se están generalizando en todo el continente propuestas educativas que quieren tomar en cuenta sus lenguas, tradiciones y culturas. Este cuestionamiento en proceso es un fenómeno relativamente reciente, ocasionado por varios factores convergentes; citaremos en particular la movilización de los propios indígenas, a partir de los años setenta, para el reconocimiento de sus derechos, tanto a los niveles nacionales como internacional. En lo que concierne los Gobiernos latinoamericanos, este proceso se ha traducido muchas veces en cambios constitucionales y legislativos como en reformas educativas importantes, cuyas tendencias es de reconocer los derechos de los pueblos indígenas a conservar, desarrollar y promover sus tradiciones, lenguas, territorios y recursos naturales como el carácter pluricultural y multilingüe del Estado.

Esta ponencia intenta diseñar un panorama general de las propuestas educativas hacia los pueblos indígenas, proponiendo entre otras cosas una tipología crítica de los modelos preconizados desde la década de los 60-70 hasta la actualidad, con un enfoque especial en el más reciente de estos modelos: la Educación intercultural bilingüe (EBI). Además, queremos examinar la difícil cuestión de la definición de estos pueblos en los textos de las organizaciones internacionales, como el estado de las convenciones internacionales en materia de derecho de los pueblos indígenas, en particular el derecho a la libre determinación y su vínculo con el derecho a una educación apropiada y pertinente.

## ***Problemas de definiciones y convenios internacionales***

Una de las preguntas más difíciles que pone en relieve el tema indígena concierne la definición de esta categoría específica de la población. Existen/existieron una multitud de términos para nombrar a estos grupos humanos: «indios», «primitivos», «salvajes», «minorías», «tribus», «etnias», etc. Estos varían según los períodos, las disciplinas y los contextos nacionales y regionales. Generalmente, los indígenas han sufrido de definiciones impuestas por otros, del exterior, que reflejan la mirada que las sociedades no-indígenas han tenido y tienen sobre ellos y las relaciones de dominación instauradas. Como lo dicen Poutignat & Streiff-Fenart a propósito del «poder de nombrar»<sup>2</sup> (1995: p.155), las definiciones exógenas tienen tendencia a «ser globa-

lizantes e implementar categorías a la vez unificadoras y diferenciadoras (Balibar, in Balibar & Wallerstein, 1988), basadas en similitudes simplificadoras»<sup>3</sup>.

Quiénes son los indígenas? Como definirlos? Lo que está en juego en estas preguntas en la encrucijada de la antropología y del derecho es de gran importancia: implica precisamente el otorgamiento o no de derechos específicos, en función de las legislaciones y de las políticas en vigor en los Estados-Naciones, y/o según que estos hayan ratificado o no los convenios internacionales en materia de derecho de los pueblos indígenas.

Aunque la diversidad cultural y la repartición geográfica de los indígenas hacen problemático el intento de una definición de tipo universal, la tendencia de las organizaciones internacionales es de tratar de elaborar una definición generalizable a todos los casos, sin hacer alusión a los orígenes nacionales, étnicos o culturales. La mayoría de las definiciones aprobadas a nivel de las organizaciones internacionales concuerdan en los siguientes puntos (OIT, 1989; Cobo, 1986; Sanders, 1999):

1. Los indígenas son grupos que se diferencian culturalmente del resto de la población y que han conservado instituciones sociales, económicas culturales y políticas propias.
2. A nivel semántico, los términos de autóctonos, indígenas, pueblos originarios, primeras naciones, etc., subrayan la anterioridad de la ocupación territorial de estas sociedades en relación a poblaciones originarias de otras regiones, que se implantaron tardíamente en las mismas tierras.
3. Los indígenas tienen un lazo particular –espiritual y material– con la tierra. Cada vez más, se admite que el vínculo con la tierra y el territorio es un criterio distintivo de las sociedades indígenas. Para estos pueblos, la tierra tiene una dimensión espiritual que supera la concepción puramente material como medio de producción que le da el mundo occidental. El concepto occidental de propiedad privada otorga el derecho de poseer la tierra, de disfrutarla y de disponer de ella como un bien individual. Para los indígenas, la relación a la tierra es colectiva y sagrada. El territorio está a la base de la organización socio-política, de la identificación y de la reproducción socio-cultural.
4. Los indígenas se caracterizan por una determinación en conservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras los territorios de sus

antepasados y su identidad étnica, que constituyen la base de la continuidad de su existencia como pueblo.

5. Los indígenas viven en un estado de relación colonial con los Estados-naciones que los circundan. Viven una situación de dominación dentro de las estructuras sociales y políticas del país.

6. La auto-identificación y el reconocimiento por el grupo significa que son ellos mismos que deben determinar su pertenencia a un pueblo indígena, a condición que éste último los identifique efectivamente como miembros del grupo.

En el derecho internacional, el debate sobre la definición de los indígenas pone entre otras cosas en juego los términos de «pueblos» y de «minorías» que tienen implicaciones importantes sobre el derecho a la libre determinación, un derecho otorgado en principio solamente a los «pueblos». Así, el Convenio 169 de la OIT (1989), uno de los principales instrumentos jurídicos internacionales en materia de derechos indígenas, precisa que «La utilización del término «pueblos» en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional.» (Artículo 1). Mencionemos que en Chile, la ley indígena 19.253 de 1993 elude lo que está en juego en esta terminología optando por el vocablo «etnias»; término que tiene la ventaja, del punto de vista del Estado, de no tener ninguna implicación política ni jurídica particular.

Para los indígenas, la libre determinación es el único derecho internacionalmente reconocido que les garantiza un control sobre sus territorios y destino. Engloba todos los aspectos de la realidad indígena y por ende el derecho a elegir el tipo de educación que corresponda a sus aspiraciones. No obstante, en materia de educación, el Convenio 169 especifica el derecho de los pueblos indígenas a crear sus propias instituciones y medios de educación, de elaborar programas y contenidos educativos que abracen su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (Art. 27), el derecho de aprender a leer y a escribir en su propia lengua indígena como de aprender y de dominar una de las principales lenguas nacionales del país (Art. 28). En la actualidad, 13 países latinoamericanos han ratificado el Convenio 169; si esto no se ha traducido en un cambio neto y un mejoramiento de la calidad de vida y de la educación de los pueblos indígenas, el reconocimiento de este Convenio representa

una carga simbólica y un instrumento político de referencia para las demandas de las organizaciones indígenas ante los Estados Naciones y las instancias competentes a nivel internacional. Chile, en particular, se destaca por no haber aún reconocido ni el Convenio 169 ni a los pueblos indígenas dentro de su Constitución.

La Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas, aprobada muy recientemente –el 13 de septiembre 2007– por la Asamblea general de la ONU en Nueva York, da hoy día un paso considerable y de carácter histórico en el reconocimiento del derecho a la libre determinación, estipulando en su Artículo 3 que: «Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de este derecho, determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural». Aprobada después de más de 20 años de arduas negociaciones entre gobiernos y pueblos indígenas, esta Declaración es el primer texto enteramente consagrado al reconocimiento y a la promoción de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas de todo el mundo. Adoptada con 143 votos a favor, 11 abstenciones, y con la remarcada oposición de los Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelandia, este texto se considera como el nuevo instrumento jurídico internacional de referencia para regular las relaciones entre los Estados y los pueblos indígenas. Los aspectos más polémicos, y a los cuales Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelandia pusieron especial reparos, son los que se refieren a la integridad territorial de los Estados, el grado de autonomía indígena dentro de estos y las disposiciones sobre tierras, territorios y recursos. No obstante, en Latinoamérica, Colombia es el único país en no haber votado a favor de la Declaración.

En lo que concierne el derecho a la educación, la Declaración reafirma los diferentes puntos ya contenidos en el Convenio 169. En particular, el artículo 14, línea 1, precisa 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 de aprendizaje».

A pesar del avance y del signo de esperanza que representa para los pueblos indígenas la aprobación de la Declaración, precisemos que este texto no es jurídicamente comprometedor y que su respeto y aplicación dependerá de la voluntad de los Estados de reconocerlo e integrarlo en las legislaciones internas de cada

país. Otro punto no resuelto concierne la definición de lo que es un pueblo indígena. Por falta de consenso, la Declaración no precisa en ninguna parte este detalle de importancia, lo que significa que la definición de la calidad de indígena depende de la legislación interna de cada país y que no existe una referencia común a nivel internacional. Este detalle puede tener un impacto significativo en lo que concierne por ejemplo el acceso o no a programas educativos específicos. En Chile, por ejemplo, el Programa de Educación intercultural bilingüe (PEIB) enmarcado en la ley 19.253 de 1993 e implementado por el Ministerio de la Educación luego de la reforma educativa de 1996, se restringe a los indígenas reconocidos por la ley indígena, o sea:

- a) Los que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva. Se entenderá por hijos de padre o madre indígena a quienes descienden de habitantes originarios de las tierras identificadas en el artículo 12 números 1 y 2.
- b) Los descendientes de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean a lo menos un apellido indígena; Un apellido no indígena será considerado indígena, para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por 3 generaciones, y
- c) Los que mantengan rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vida, costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual o cuyo cónyuge sea indígena. En estos casos, será necesario además, que se autoidentifiquen como indígenas. (Mideplan, 1993)

Así, en el caso de Chile, el apellido –dentro de otros criterios– se considera como un elemento importante para la definición de la calidad de indígena y por ende, para poder pretender beneficiar de los efectos de la ley, dentro de lo cuales el programa EIB. Desde ahí, inevitablemente, las preguntas que surgen son, entre otras, las siguientes: Quien decide de la pertinencia y de los criterios para definir la calidad de «indígena»? En función de que intereses y dentro de que contexto político? Son estos criterios pertinentes? Cual es/ha sido la participación real de los indígenas en la definición de los criterios reconocidos por ley?

Estas preguntas nos obligan a reflexionar profundamente sobre el «poder de nombrar» (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995: 195) ya mencionado anteriormente.

## *¿Hacia una educación pertinente? Un panorama de los modelos educativos*

Los Gobiernos latinoamericanos empezaron a implementar programas educativos específicamente orientados hacia los pueblos indígenas más o menos a partir de la década de los 60-70. Con el pasar de los años, estos programas fueron remodelados en función de los avances de la investigación pedagógica, según los contextos nacionales y regionales, los cambios políticos y la evolución de las representaciones sobre la diversidad cultural y lingüística (Albó, 1999; Baker, 1997; López, 2001; Otheguy & Otto, 1980). No obstante, todos estos modelos comparten un punto común: cual sea sus orientaciones pedagógicas o políticas, todos otorgan una plaza esencial a la dimensión lingüística, esta ha sido y sigue siendo el polo principal a partir del cual se han pensado e implementado las políticas y los programas educativos para los indígenas en el continente.

### *Educación bilingüe de transición*

Implementado entre los años 1960 y 1970, el primero de estos modelos educativos tenía como objetivo más o menos explícito la asimilación de los indígenas. Los programas educativos conocidos como «Educación bilingüe de transición», tomaban en cuenta las lenguas indígenas en los primeros años de escolaridad de los niños con la meta de favorecer el aprendizaje de la lengua castellana o del portugués. Las lenguas indígenas eran solamente consideradas como un puente, una transición hacia la lengua hegemónica. En ese sentido, el contenido de los currícula no era adaptado ni contextualizado; estos no reconocían el hecho que los educandos indígenas tienen una historia y tradiciones específicas (López, 2001). La inclusión de la lengua indígena se hacía entonces desde una perspectiva de dominación continuando a excluir a los indígenas en sus conocimientos, saberes, tradiciones y características particulares.

Durante este período, muchos proyectos educativos inspirados en este modelo fueron desarrollados, en particular en el Perú, Guatemala y Bolivia. Estos se caracterizaron por una presencia decisiva de las iglesias, principalmente evangélicas, y de organizaciones humanitarias de cooperación internacional. Un ejemplo de programas educativos emblemáticos de este modelo son los desarrollados por el Instituto Lingüísti-

co de Verano (ILV). Fundado en los años 1940 en los Estados Unidos, el ILV es una institución evangélica quien, bajo cobertura de investigación académica (el estudio de las lenguas indígenas y su enseñanza por misioneros lingüistas) tenía como objetivo la traducción de la Biblia en todas las lenguas del mundo. En América latina, el trabajo de este instituto se desarrolló con un énfasis particular en las regiones tropicales de la selva amazónica. En muchos casos, el ILV recibió el apoyo de los gobiernos quienes lo consideraban como un aliado para la asimilación de los indígenas y para la penetración de sus territorios y explotación de sus recursos naturales (Marín, 1992).

### *Educación bilingüe de conservación*

El segundo modelo desarrollado en América latina fue concebido en los años 1970-1980 en un contexto de movilización y de «despertar indígena». Organizados en federaciones o asociaciones, los indígenas reclaman un acceso más igualitario a la escuela y denuncian las discriminaciones lingüísticas y sociales del cual son víctimas. En este período, las demandas indígenas se enfocan sobretudo en la revalorización de las lenguas originarias en las aulas y en el acceso más democrático a la lengua castellana o portuguesa, condición para una mejor integración social y económica del indígena a la sociedad nacional, como también para favorecer su participación a la sociedad civil.

En este modelo, la enseñanza de la lectura y de la escritura se hace en la lengua materna de los indígenas y el castellano entra como segunda lengua. El contenido de los currículos no es específicamente cuestionado.

### *Educación bilingüe y bicultural*

Este tercer modelo fue desarrollado en los años 80 agregando a la idea de bilingüismo la de biculturalidad o biculturalismo. Fue elaborado ante la necesidad de reparar la ausencia de la dimensión cultural en los modelos pedagógicos orientados hacia los indígenas, hasta ese período casi exclusivamente enfatizados en el aprendizaje y enseñanza de la lengua indígena y de la hegemónica como segunda lengua. Tenía como objetivo –por lo menos en el discurso– el reconocimiento de las lenguas y de las *culturas* indígenas y su incorporación en los contenidos curriculares. En ese sentido, el modelo llamado de «Educación bilingüe y bicultural» constituye un primer intento de integrar los elementos de las culturas indígenas en los contenidos educativos, incluyendo una dimensión antropológica (López, s.f.).

No obstante, como lo precisa bien López (s.f.), la noción de biculturalidad se distingue de la interculturalidad, en lo que supone la coexistencia de dos culturas lado a lado, sin interacción, como dos universos bien separados y delimitados. En el esquema de la biculturalidad, dos culturas pueden ser adquiridas paralelamente por un mismo sujeto como si fueran dos lenguas diferentes, el sujeto pudiendo referirse a uno o al otro universo cultural, a voluntad, según en cual de ellos se encuentre. En conformidad con esta visión de la cultura, el currículo escolar comprende elementos de la cultura tradicional indígena y de la hegemónica, distinguiéndolos claramente, y evitando hacer relaciones o puentes entre ellas (López, s.f.). Las críticas hacia este modelo consideran que los currículos inspirados en este generalmente solo integraron aspectos superficiales relativos, por ejemplo, a la cultura material de las sociedades indígenas (el hábitat, los alimentos, el vestuario, etc.), que transmiten una imagen muy limitada y estereotipada de las culturas originarias, que se consideran como enclaves aisladas en el espacio e impermeables a los cambios. Esta crítica permite evidenciar que detrás de este modelo prevalece una concepción de la cultura fragmentada, impuesta desde el exterior por la cultura hegemónica y escolar; que sigue la misma lógica que el de educación bilingüe de transición, que tiene como objetivo, al fin y al cabo, el pasaje hacia la lengua y la cultura hegemónica.

### ***Educación intercultural bilingüe (EIB)***

Finalmente, el cuarto modelo –cuya implementación esta aún en obra– fue elaborado en los años 1990. En resumen, este modelo preconiza de construir una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos incorporando elementos y contenidos de otros horizontes culturales. El concepto de interculturalidad pretende trascender la noción de multiculturalidad, que se limita en describir la coexistencia de sujetos/grupos culturalmente distintos, refiriéndose a las relaciones entre ellos y a las condiciones políticas para establecer relaciones equitativas, basadas en el respeto y el reconocimiento mutuo.

Enmarcada en una definición de la cultura post-estructuralista, la EIB no considera la cultura como una realidad petrificada e inmóvil con contornos claramente limitados sino como una entidad dinámica, en movimiento, cuyo sentido esta íntimamente vinculado a las acciones e interacciones de los individuos y de las colectividades entre ellos. De la misma manera, las iden-

tidades son definidas como dinámicas y socialmente construidas. En ese sentido, el modelo EIB considera las culturas indígenas en sus contextos de interacción, a la vez con las culturas nacionales, pero también a un nivel mundial. A un nivel pedagógico, la EIB insiste en la necesidad de superar el plano puramente lingüístico y de modificar los programas de enseñanza tomando en cuenta los saberes y los conocimientos indígenas. Propone una modificación substancial de los currículos escolares, de manera a que estén enraizados en las realidades que viven los educandos. Se trata de revalorar tanto las lenguas como las culturas indígenas a fin de crear un nuevo paradigma que integre a la vez los conocimientos indígenas y occidentales (Gasché, 2004b). A más largo plazo, una de las ambiciones del modelo EIB es de ampliar su aplicación a los no-indígenas, o sea al conjunto de la población nacional de los países latinoamericanos, de manera que las culturas y las lenguas indígenas estén representadas, desde una perspectiva indígena, en los currículos escolares nacionales.

### ***Desafíos, paradojas y contradicciones de la EIB<sup>4</sup>***

Los objetivos que plantean los programas educativos de la EIB y los desafíos que representan son complejos y numerosos. A un nivel social y político, la EIB se concibe como fundamento de un proyecto democrático al interior de las políticas educativas, pero impregnando toda la sociedad y democratizándola en un sentido amplio (Arratia, 1994). Godenzzi (1996) cita especialmente los puntos siguientes como ejes directorios de este enfoque en América latina:

- El objetivo de la interculturalidad es de constituir relaciones equitativas en términos económicos, sociales, políticos y culturales.
- El paso a una situación de igualdad deriva de un proceso de negociación social a partir del cual los participantes llegan a construir su autonomía y definir sus derechos como ciudadanos.

En el caso de los pueblos indígenas, esto significa que se transforman en sujetos de su propia historia, luego de haber sido durante siglos los objetos de políticas de asimilación forzada por los Estados-Naciones.

Sin embargo, a parte de las ambiciones políticas y teóricas, el trabajo de la EIB no se hace sin dificultades ni sin paradojas. Entre las reservas y críticas dirigidas a la EIB, muchos autores (Gasché, 1997, 2002, 2004a ;

Gottret, 2001 ; Montoya, 2001 ; Perez, 2003b, Trapnell, s.f) subrayan el abismo que existe entre las concepciones teóricas, los discursos políticos y las prácticas reales de la EIB, tanto como la diversidad de prácticas que se encuentran detrás de la etiqueta «intercultural». Según Trapnell (s.f), la persistencia de prácticas homogeneizantes y asimilistas disimuladas bajo los términos «EIB» revelan la dificultad de cambiar de paradigmas, más aún cuando se trata de modelos que han formado nuestra visión de la realidad social durante siglos y que tratan de legitimar la dominación de las culturas occidentales.

Por otro lado, Gasché (2004a) se cuestiona sobre la realización concreta de la EIB y sobre su dimensión utópica, casi angelical. Recalca también (comunicación personal 26/3/2006) la diferencia que existe a menudo entre los discursos intelectuales o académicos sobre la educación intercultural en América latina y las condiciones políticas y sociales concretas, donde las relaciones de dominación/sumisión continúan a gestionar las relaciones entre indígenas y no indígenas. Al dirigir su crítica en particular al PROEIB Andes<sup>5</sup>, este autor previene del peligro de incurrir en la «formación de tecnócratas indios de la educación: gente de oficina»<sup>6</sup>. Este autor plantea también la difícil tarea de llevar al escrito los conocimientos y saberes indígenas: ¿cómo incluir en un currículo el saber de sociedades de culturas orales «cuya historia, conocimiento, técnicas, sistemas de valores y sus aspiraciones no están escritas en ninguna parte, salvo en ciertos casos -y desde sus propios puntos de vista- en las publicaciones de los antropólogos?»<sup>7</sup> (Gasché, 2004a, p. 132).

Gottret (2001), uno de los responsables pedagógicos de la EIB en la reforma educativa nacional en Bolivia decidida en 1992, plantea que en teoría, la EIB «no esta reservada a las etnias originarias sino que, en principio, comprende a todos los niños del país (tanto de la ciudad como del campo)»<sup>8</sup> (pp. 247-248). No obstante, el autor constata que esta visión quedó puramente utópica. Su conclusión principal sobre la reforma es que es necesario «comprender que no se trata de elaborar un currículo para los pueblos indígenas sino con ellos y partiendo de ellos»<sup>9</sup> (p.245).

Montoya (2001) comparte con Gottret el ideal de una *educación bilingüe intercultural*<sup>10</sup> (EBI) estatal:

Sin un apoyo gubernamental decisivo y sin el compromiso de los mismos presidentes de la República, la EBI se limita en ser una proposición débil. Una EBI de mala calidad que no res-

ponde a lo que esperan los apoderados puede conducir a una decepción. Sería verdaderamente triste que los padres la rechacen con el argumento válido de su mala calidad. Los pueblos indígenas merecen algo mejor. (p. 267)<sup>11</sup>

Montoya estima que la mayoría de las ONG no tienen los medios de desarrollar programas de calidad. Este autor, que milita por una EBI en Perú desde los años 1990 (Montoya, 1998, 1990), se muestra más bien pesimista. En su análisis de la situación en Perú, señala entre los magros cinco puntos positivos: «un paso en adelante para aprender el castellano más fácilmente» (2001: 252), lo que asimila la EBI a un modelo de transición. Al contrario, su lista de problemas comporta diez puntos, de los cuales particularmente los siguientes:

La hipocresía estructural de los Estados y de los gobiernos; la oposición de las clases y de los grupos dominantes regionales y locales; la interiorización de la dominación por los mismos indígenas; las difíciles condiciones de existencia y de trabajo de las maestras y maestros, su imagen devaluada. (2001, p.252)<sup>12</sup>

Según Montoya los profesores formados en EBI en Perú son a menudo desvalorizados, muchas veces tienen puestos temporales, están mal pagados y algunos eligen ese trabajo sin ninguna vocación, solo porque no encuentran otro empleo. La formación es a menudo mínima. «Muchos de estos maestros no solamente tienen un muy poco conocimiento del castellano, sino que también de su propia lengua indígena»<sup>13</sup> (2001: 258-259). Según sus observaciones, muchos de ellos no hablan un quechua puro, sino que mezclan sistemáticamente palabras en castellano, queriendo mostrar, conscientemente o no que ya tienen un conocimiento de la lengua hegemónica. Así, «La diglosia como fenómeno de dominación de una lengua de prestigio sobre los otros aparece como un elemento decisivo»<sup>14</sup> (2001: 257-258).

Rougemont (2005), en una tesis de maestría dedicada al FORMABIAP<sup>15</sup> entrevistó a los actores implicados en el programa y particularmente a los estudiantes. Se desprende que la ideología del programa no siempre parece ser aceptada por todas las comunidades indígenas, marcadas por una denigración demasiado prolongada de sus lenguas y sus culturas. Así, algunos de los jóvenes enviados al FORMABIAP dicen que no hablaban su lengua, ni se habían autoidentificado como indígenas antes de ser «forzados» en esta identidad para poder participar al programa. Cuando tienen que

retornar a su comunidad (dado que la formación se hace en alternancia) se sienten obligados de defender los valores del Programa casi en contra de su comunidad de origen: «El resultado de este breve «ir y venir» que no dura más que un año, es que el indígena no se sentirá en su hogar en ninguna parte»<sup>16</sup> (Rougemont, 2005, p.196).

Pérez (2003b) señala una serie de otras dificultades de los programas EIB, especialmente en Ecuador y Perú.

- Los indígenas «no están todos convencidos del interés de las lenguas indígenas para sus hijos porque para las familias, los niños deben aprender el castellano para encontrar trabajo» (p.223).
- Muchos rurales emigran a la ciudad en busca de trabajo, por lo tanto están doblemente expuestos a la homogenización cultural. «Ahora bien, la educación bilingüe intercultural esta desarrollada en las zonas rurales y muy poco en las zonas urbanas, es por eso que existe una cierta marginalidad de esta educación en los programas públicos» (p.224).
- Para que sea eficaz, la educación bilingüe indígena tiene que continuar en el nivel secundario, pero muy a menudo las materias en la secundaria se dan en castellano y no en las lenguas indígenas» (p.226).

Pérez (2003b) realza también las contradicciones de los programas organizados por el Estado que no llegan jamás a deshacerse de una lógica asimilista.

Estamos en presencia de un proceso de resistencia cultural donde se afrontan dos lógicas: la del Estado que busca la homogenización cultural, y la de las comunidades locales amenazadas durante siglos de genocidio y de asimilación. (p.222)

Estos diferentes actores (Estado e iglesia; élites indígenas) tienen objetivos opuestos que reposan sobre teorías antagonistas. Les Estados andinos que han integrado en sus políticas educativas la enseñanza bilingüe, tienen todavía una política de homogenización cultural disimulada. (p.223)

Así, Pérez (2003b) parecía pensar que los verdaderos programas de educación bilingüe intercultural dependerían forzosamente de financiamientos privados (en particular vinculados a la cooperación internacional). Para Gottret (2001) y Montoya (2001), sin embargo, una implicación sincera del Estado es indispensable.

## Conclusión

Hoy en día, el discurso sobre la necesidad de adecuar los sistemas educativos a las realidades indígenas, sobre la urgencia de reconocer y valorar la diversidad cultural y lingüística estructural de los países que componen el continente latinoamericano, parece haber alcanzado un relativo grado de consenso –por lo menos teórico– a nivel de las políticas educativas como de los académicos consultados para diseñarlas. Casi todos los países latinoamericanos concernidos por el tema indígena y que pretenden inscribirse en dinámicas democráticas adhieren hoy a los principios propuestos por la EIB. A este proceso se agrega el avance reciente de los derechos indígenas; avance que se enmarca el mismo en un proceso de globalización del movimiento indígena y de valorización de la diversidad cultural y que trae esperanzas para la implementación de una nueva lógica en la relación entre los Estados y los pueblos indígenas. La reciente aprobación de la Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas marca en ese sentido un hito histórico.

Sin embargo, más allá de este aparente proceso de consensualización entorno a la retórica de la interculturalidad y de la diversidad, el análisis de las prácticas y de las experiencias EIB nos hablan de las paradojas, contradicciones y desafíos importantes que aún quedan de resolver para que las realidades educativas se conformen a los principios teóricos. Así, por ejemplo, superar las lógicas asimilistas que han regido y siguen aún orientado implícitamente muchos programas educativos EIB constituye un reto de importancia que deberá implicar todos los actores concernidos, indígenas y no-indígenas (políticos, académicos, docentes, formadores de docentes, apoderados, comunidades, educandos, etc.). Como lo dice bien López, se trata de operar a un profundo cambio de las mentalidades (2001: 17-18). Este cambio, para que sea eficiente, tiene que concernir tanto los indígenas, en un trabajo de restauración de la auto-estima y de revalorización de lo propio, como, sobretodo y también, los no-indígenas. Para que los objetivos planteados por la EIB no se limiten a algunos efectos aislados y puedan definirse a largo plazo, parece indispensable y urgente que se implemente una educación a la diversidad no solamente en las comunidades indígenas y/o en los contextos rurales, sino también en las ciudades, que concentran hoy gran parte de la población indígena de muchos países latinoamericanos, como al conjunto de la población nacional.

Para esto, una verdadera y sincera implicación política y económica del Estado es necesaria. En ese sentido, por ejemplo, las disposiciones previstas por la ley indígena en Chile (1993) que precisan que la CONADI desarrollará «en la zonas de alta densidad indígena» programas de «educación intercultural bilingüe a fin de preparar los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global», nos parecen insuficientes y llevar a efectos contradictorios.

Otro punto de importancia y de gran urgencia es el de la incoherencia entre las políticas educativas que, por un lado declaran querer reconocer y valorar a los pueblos indígenas implementando programas EIB, y por otro lado, las políticas de represión o de indiferencia hacia los pueblos indígenas que se expresan sobre sus derechos a la tierra, al territorio y a los recursos naturales, eso a pesar de los Convenios internacionales y/o de las disposiciones legales internas a cada país de protección y fomento de las tierras indígenas. Mientras los indígenas entran en el juego «políticamente correcto» de promoción de la diversidad cultural previsto por el Estado, no hay problemas, pero si pretenden a la tierra y al territorio, se convierten de nuevo en indeseables «salvajes». Este punto pone en relieve la difícil cuestión de la adecuación entre las políticas de promoción y desarrollo de los pueblos indígenas y las políticas económicas, muchas veces en contradicción con las primeras.

Recordemos a modo de conclusión que una de las características comunes reconocidas de los pueblos indígenas, es la relación holística que estos han desarrollado con la tierra y el territorio, siendo estos un elemento identitario y cultural de mayor importancia para sus sobrevivencia y reproducción. Todo programa educativo destinado a los pueblos indígenas debería integrar y respetar esta dimensión esencial de las identidades indígenas, definida a partir de sus propias categorías y puntos de vista.

## Notas

<sup>1</sup> Esta ponencia se basa parcialmente en el artículo siguiente: Gajardo, A., Carrarini, G., Marín, J. & Dasen, P. (in press). Challenges of intercultural and bilingual education (IBE) in Latin America. In Dasen, P. & Akkari, (Eds). *Educational theories and practices from the majority world*. New-Dehli: Sage India.

<sup>2</sup> Texto original en francés: le «pouvoir de nommer» (trad. personal).

<sup>3</sup> Texto original en francés: «être globalisantes et à mettre en œuvre des catégories «à la fois unifiantes et différenciantes» (Balibar, in Balibar & Wallerstein, 1988), basées sur des similarités simplificatrices».(Poutignat & Streiff-Fenart, 1995: p. 157) (trad. personal).

<sup>4</sup> Este capítulo fue elaborado con la colaboración de Pierre R. Dasen en el marco del artículo en co-autoría siguiente: Gajardo, A., Carrarini, G., Marín, J. & Dasen, P. (in press). Le agradezco permitir retomar parcialmente nuestro trabajo en común.

<sup>5</sup> Programa de Formación en Educación Intercultural bilingüe para los Países Andinos. La sede del PROEIB se encuentra en Cochabamba, Bolivia. El objetivo general del PROEIB es favorecer el desarrollo de la EIB en los países siguientes: Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Chile y Argentina. Ofrece dentro de otras cosas una Maestría en EBI orientada específicamente a participantes indígenas de dichos países.

<sup>6</sup> Citación original en francés: «cet auteur prévient du danger d'en courir dans la formation de technocrates indiens de l'éducation, des gens de bureau, des burocrates» (trad. personal)

<sup>7</sup> Citación original en francés: Comment inclure dans un curriculum les savoirs de sociétés orales, «dont l'histoire, les connaissances, les techniques, les systèmes de valeurs et les aspirations ne sont écrits nulle part, sauf, dans certain cas – et alors depuis leur propre point de vue – dans les publications des anthropologues?» (Gasché, 2004a, p. 132)

<sup>8</sup> Citación original en francés: La EIB «n'est pas réservée aux ethnies originaires, mais comprend – en principe – tous les enfants du pays (autant citadins que paysans)». (trad. personal)

<sup>9</sup> Citación original en francés: Sa conclusion principale concernant la réforme est qu'il est nécessaire «de comprendre qu'il ne s'agit plus d'élaborer un curriculum pour les peuples indigènes mais avec eux et partant d'eux» (p.245).

<sup>10</sup> Montoya utiliza el término EBI en vez de EIB. Respetamos aquí su uso sin problematizar la diferencia que hay entre los dos.

<sup>11</sup> Citación original en francés: «Sans un appui gouvernemental décisif, sans un engagement des présidents de la République eux-mêmes, l'EBI est uniquement une proposition faible. Une EBI de mauvaise qualité qui ne répond pas aux attentes des parents peut conduire à la déception. Il serait vraiment triste que les parents la refusent avec l'argument fort de sa mauvaise qualité. Les peuples indigènes méritent mieux.» (p. 267)

<sup>12</sup> Citación original en francés: «L'hypocrisie structurelle des Etats et des gouvernements; l'opposition des classes et des groupes dominants régionaux et locaux; l'intériorisation de la domination par les indigènes eux-mêmes; ... les difficiles conditions d'existence et de

travail des institutrices et des instituteurs, leur image dévaluée.» (2001, p.252)

<sup>13</sup> Citación original en francés: «Plusieurs de ces instituteurs n'ont pas seulement une connaissance faible de l'espagnol mais aussi de leur propre langue indigène» (2001, pp.258-259)

<sup>14</sup> Citación original en francés: «La diglossie comme un phénomène de domination d'une langue de prestige sur les autres apparaît comme un élément décisif» (2001, pp. 257-258).

<sup>15</sup> Programa de Formación de Maestros Bilingües Intercultural de la Amazonía Peruana. Este programa fue fundado en Iquitos, Perú, en 1988, por representantes indígenas de la *Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESP) y un equipo pluridisciplinar del Centro de investigación antropológico sobre la Amazonía peruana. El objetivo era de elaborar un currículo escolar alternativo adaptando los contenidos al contexto ecológico, socioeconómico y cultural de la región y a las necesidades de los pueblos Indígenas. Este programa se constituyó con la negociación del Ministerio de la Educación (Instituto Superior Pedagógico Loreto – ISPL) y la ONG italiana *Terra Nuova* (Gasché, 1989).

<sup>16</sup> Citación original en francés: «Ce qui se produit à l'issue de ce bref aller-retour, qui n'aura duré qu'une année, c'est qu'ils ne se sentiront plus chez eux nulle part» (Rougemont, 2005, p.196).

## Bibliografía

AIDSESP / ISPL / PFMB. 1998. *Programa curricular diversificado de educación primaria intercultural bilingüe para los pueblos amazónicos*. Iquitos (Perú): AIDSESP-ISP.

ALBÓ, X. 1999. *Iguals aunque diferentes: Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción del Campesinado.

ARRATIA, M.-I. 1994. Una experiencia piloto en educación intercultural en la región aymara del norte de Chile. *Pueblos indígenas y educación*, 29-30, 193-212. Quito: Proyecto EBI y Ediciones Abya-Yala.

BAKER, C. 1997. *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

BUREAU INTERNATIONAL DU TRAVAIL [BIT-OIT]. 1989. *Convention n° 169 concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants*. Genève: BIT.

COBO, M. 1986. *Study on the problem of discrimination against indigenous populations*, New-York: Nations Unies. E/CN.4/Sub.2/1986/7

DÍAZ-COUDER, E. 1998. Diversidad cultural y educación en Iberoamérica [versión electrónica]. *Revista Ibero-americana de Educación*, 17 (mayo-agosto). Con-

sultado en mayo 2006: <http://www.campus-oei.org/revista/rie17a01.htm>

GAJARDO, A. 2007. L'Amérique latine entre regards du dehors et du dedans. *Bulletin de l'ARIC*, 43.

GAJARDO, A., CARRARINI, G., MARÍN, J. & DASEN, P. In press. Challenges of intercultural and bilingual education (IBE) in Latin America. In Dasen, P. & Akkari, (Eds). *Educational theories and practices from the majority world*. New-Dehli: Sage India.

GASCHE, J. 1989. A propos d'une nouvelle expérience d'éducation bilingue au Pérou. L'indigénisation d'un programme, sa critique de l'anthropologie. *Bulletin de la Société Suisse des Américanistes*, 53-54, 131-142.

GASCHE, J. 1997. Más allá de la cultura: lo político. Teoría y práctica en un programa de formación de maestros indígenas amazónicos del Perú. In M. Bertely Busquets & A. Robles Valle (Eds.), *Indígenas en las Escuelas* (pp. 219-244). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Consultado en abril 2006: [http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/mas\\_alla\\_cultura.pdf](http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/mas_alla_cultura.pdf).

GASCHE, J. 2002. El difícil reto de una educación indígena amazónica: alcances y abandonos. In E. Aclaman [et Al.] (Eds.), *Interculturalidad, sociedad multicultural y educación intercultural* (pp. 119-158). México: Castellanos editores, AAEA, CEAAL. Consultado en abril 2006: [http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/el\\_dificil\\_reto\\_de\\_una\\_educacion\\_indigena\\_amazonica.pdf](http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/el_dificil_reto_de_una_educacion_indigena_amazonica.pdf)

GASCHE, J. 2004a. La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité? In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 107-138). Paris: L'Harmattan.

GASCHE, J. 2004b. Ponencia «Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global», Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación et Ciudadanía (Cuetzalán, México). Consultado en abril 2006: [http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/propuesta\\_curricular.pdf](http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/propuesta_curricular.pdf)

GODENZZI, J. (Ed.). 1996. *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

GOTTRET, G. 2001. La réforme éducative bolivienne. Une expérience qui se veut interculturelle. In C. Sabatier & P. R. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (pp. 237-249). Paris: L'Harmattan.

HALL, G. & PATRINOS, H. A. 2005. Indigenous peoples, poverty and human development in Latin America: 1994-2004. Washington: The World Bank. Consultado en mayo 2006: [http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/8d6661f6799ea8a48525673900537f95/3bb82428dd9dbea785257004007c113d/\\$FILE/IndigPeoplesPoverty\\_Exec\\_Summ\\_en.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/8d6661f6799ea8a48525673900537f95/3bb82428dd9dbea785257004007c113d/$FILE/IndigPeoplesPoverty_Exec_Summ_en.pdf)

- LÓPEZ, L. E. 2001. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. In Unesco/OREALC (Ed.), *Análisis de perspectivas de la educación en América Latina y el Caribe* (pp. 382-406). Santiago de Chile: Autor.
- LÓPEZ, L. E. (s.f). Interculturalidad, educación y gestión del desarrollo. Documento de trabajo.
- LÓPEZ, L. E. & KÜPER, W. 1999. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas [version electrónica]. *Revista Ibero-americana de Educación*, 20(mayo-agosto), 17-85. Consultado en mayo 2006: <http://www.campus-oei.org/revista/rie20a02.htm>
- MARIN, J. 1992. *Peuples indigènes, missions religieuses et colonialisme interne dans l'Amazonie péruvienne*. Uppsala: Missionsforskning, Uppsala University.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN Y COOPERACIÓN (Mideplan). 1993. Ley Indígena 19. 253.
- MISHRA, R. C. 2004. L'éducation des enfants tribaux en Inde. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 161-182). Paris: L'Harmattan.
- MONTOYA, R. 1998. *Multiculturalidad y política. Derechos indígenas, ciudadanos y humanos*. Lima: Sur Casa de Estudios del Socialismo.
- MONTOYA, R. 1990. *Por una educación bilingüe en el Perú. Reflexiones sobre cultura y socialismo*. Lima: Mosca Azul editores.
- MONTOYA, R. 2001. Limites et possibilités de l'éducation bilingue interculturelle au Pérou. In C. Sabatier & P. R. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (pp. 251-268). Paris: L'Harmattan.
- NACIONES UNIDAS. 2007. *Declaración de Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Nueva-York: U.N.
- OTHEGUY, R. & OTTO, R. 1980. The myth of static maintenance in bilingual education. *Modern Language Journal*, 64 (3), 350-356.
- POUTIGNAT, P. & STREIFF-FENART, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris: Presses Universitaires de France
- PSACHAROPOULOS, G. & PATRINOS, H. 1994. *Indigenous people and poverty in Latin America*. Washington: The World Bank.
- PÉREZ, S. 2003a. Minorités. In D. Groux, S. Pérez, L. Porcher, V. Rust & N. Tasaki (Eds.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 364-365). Paris: L'Harmattan.
- PEREZ, S. 2003b. Minorités et Amérique andine: quelles chances pour une éducation bilingue? In A. Gohard-Radenkovic, D. Mujawamariya & S. Pérez (Eds.), *Intégration des «minorités» et nouveaux espaces interculturels* (pp. 209-228). Bern: Lang.
- PEREZ, S. 2004. Femmes et éducation préscolaire non formelle en Equateur. In A. Akkari & P. R. Dasen (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (pp. 139-160). Paris: L'Harmattan.
- PROEIB Andes. Desde 1997. *Boletín Informativo*. [Página Web]. Acceso: <http://cgi.proeibandes.org/boletin/index.html>
- ROUGEMONT, H. 2005. *Le troisième monde. Entretiens avec les étudiants d'un programme de formation bilingue et interculturelle en Amazonie péruvienne*. Université de Genève: Mémoire de licence en science de l'éducation.
- SANDERS, D. 1999. Populations autochtones: problèmes de définition. *Revue électronique du Centre de ressource de Planète autochtone*. Consultado en noviembre 2005: <http://www.dfait-maeci.gc.ca/aboriginalplanet/resource/canada/documents/sanders-fr.asp>
- TRAPNELL, L. (s.f). Comentario a la ponencia «La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana, de L. E. López». Consultado en abril y mayo 2006 en el portal internet de la Pontificia Universidad Católica del Perú: <http://www.pucp.edu.pe/eventos/intercultural/pdfs/inter20.PDF>