

INDIANA 43.1

Estudios Antropológicos sobre América Latina y el Caribe

Estudos Antropológicos sobre América Latina e o Caribe

Anthropological Studies on Latin America and the Caribbean

Anthropologische Studien zu Lateinamerika und der Karibik

2026

Ibero-Amerikanisches Institut
Stiftung Preußischer Kulturbesitz
Berlin



Encanto y desencanto de la diversidad cultural. Explorando el enfoque intercultural en la práctica de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

The Enchantment and Disenchantment of Cultural Diversity: Exploring the
Intercultural Approach in the Practice of Intercultural Bilingual Education (IBE)

Teresa Valiente Catter

Lateinamerika-Institut, Freie Universität Berlin (LAI, FU), Berlín, Alemania

tvalientecatter@yahoo.de

Resumen: El enfoque intercultural en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) está relacionado con el uso de las lenguas indígenas en el aula y tiene sus raíces en la Declaración de la Reunión de Barbados I y II, realizadas en 1971 y 1977, respectivamente, debido a sus críticas a la educación bilingüe que se venía aplicando mediante la instrumentalización de las lenguas indígenas para la enseñanza del castellano. Aproximadamente desde hace 40 años, se reconoce políticamente en Latinoamérica la diversidad lingüística y cultural de sus sociedades y se oficializa la perspectiva intercultural en la normativa de sus sistemas de educación. En este trabajo exploro el enfoque intercultural en relación con el uso de la lengua indígena en la práctica de aula, así como en textos escolares de diversos proyectos. Desde una perspectiva comparativa, se visibilizan diversas miradas críticas y positivas dentro de un proceso complejo de EIB para los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe (EIB); interculturalidad; lenguas indígenas; prácticas de aula; textos escolares.

Abstract: The intercultural approach in Intercultural Bilingual Education (IBE) is closely related to the use of Indigenous languages in the classroom and has its roots in the Barbados I and II Declarations, issued in 1971 and 1977, respectively, which criticized the bilingual education models then being implemented through the instrumentalization of Indigenous languages for the teaching of Spanish. For approximately four decades, the linguistic and cultural diversity of Latin American societies has been politically recognized, and the intercultural perspective has been incorporated into educational policies and regulations throughout the region. This article examines the intercultural approach in relation to the use of Indigenous languages in classroom practice as well as in school textbooks produced by various educational projects. Through a comparative analysis, it highlights diverse critical and constructive perspectives within the complex processes of Intercultural Bilingual Education for Indigenous peoples.

Keywords: Intercultural Bilingual Education (IBE); interculturalism; Indigenous languages; classroom practices; textbooks.

Recibido: 17 de agosto de 2025; aceptado: 24 de febrero de 2026



INDIANA 43.1 (2026): 141-168

ISSN 0341-8642, DOI 10.18441/ind.v43i1.141-168

© Ibero-Amerikanisches Institut, Stiftung Preußischer Kulturbesitz

Brevísima memoria de un concepto

Han transcurrido 50 años desde la publicación del concepto ‘región intercultural’ utilizado por Aguirre Beltrán, y asociado a la idea de desarrollo integral en las llamadas por él ‘zonas de refugio’,¹ que permitiera la convivencia entre indígenas y ladinos en la región Tzotzil Tzeltal del Estado de Chiapas (Aguirre Beltrán 1976, 47-54). Fue el objetivo del programa de antropología aplicada y cambio cultural orientado al desarrollo de las comunidades mediante una educación específica para indígenas² a fin de superar las relaciones de desigualdad, explotación y discriminación. El autor se había convencido del rol instrumental de la lengua materna indígena como vía de aprendizaje del castellano, observación que hiciera en proyectos del Instituto Lingüístico de Verano (ILV),³ en 1931 en Guatemala. En 1935 el ILV⁴ empezó sus operaciones en la Selva de Chiapas. En la perspectiva de construir ‘regiones interculturales’ Aguirre Beltrán concibe la educación intercultural como la innovación

[...] de la escolarización en las comunidades indígenas [que] hace uso de las lenguas vernáculas como vehículo de alfabetización y como instrumento de enseñanza. Al mismo tiempo, implanta el aprendizaje del idioma oficial como una segunda lengua, con el propósito deliberado de que la comunidad cuente con un sistema de comunicación de ámbito universal [...] (Aguirre Beltrán 1992, 29).

En este concepto se expresa la influencia del pensamiento general de la corriente indigenista sobre educación como vehículo de desarrollo de las comunidades indígenas.

La emergencia del movimiento indígena desde mediados del siglo pasado (Moya y Moya 2004, 64-93), las Declaraciones de Barbados I y II,⁵ así como la crítica a la metodología que se venía aplicando vía instrumentalización de las lenguas indígenas, para la enseñanza del castellano mediante un programa de transición,⁶ desencadenaron foros de discusión en la academia, los espacios públicos, la normativa, las iglesias, los organismos mundiales, las organizaciones indígenas y la cooperación internacional. La relación lengua-cultura indígena se convirtió en la piedra angular de un nuevo modelo

1 Definidas como zonas donde “viven [...] los ladinos dominantes y los indígenas subordinados; los primeros radican en la ciudad [...], los segundos se corporan en comunidades satélites del establecimiento ladino [...] segregados unos de otros [...] separados por una barrera mutua de prejuicios y preconceptos de raza” (Aguirre Beltrán 1992, 146).

2 La descripción detallada de un programa de educación indígena realizada por Modiano y Pérez Hernández (1976, 55-73) describe los programas de antropología aplicada orientada al desarrollo de las comunidades indígenas.

3 Al final del trabajo se presenta una lista de las siglas utilizadas.

4 El ILV empieza su intervención en México en 1935 en la región de Chiapas, México (ALAI 1978).

5 “Declaración de Barbados I” (Bartolomé *et al.* 1971); “Declaración de Barbados II” (Bonfil Batalla *et al.* 1977).

6 “[...] cuyo objetivo principal es poder alcanzar rápidamente, es decir en pocos años la transición de la primera (L1) a la segunda lengua (L2). La L1 se abandona en favor de la L2 [del castellano o portugués en Latinoamérica] esta última es idéntica a la lengua mayoritaria, suprarregional, estandarizada [...]” (Gleich 1989, 68-69).

de educación bilingüe con enfoque intercultural orientado a mantener las lenguas indígenas.⁷ Este nuevo concepto omnipresente en proyectos de educación bilingüe desde comienzos de la década de 1980 influyó en el debate de la interculturalidad, en su integración en el espacio político y de aplicarla en el educativo. En 1998, en Ecuador, por ejemplo, en la Constitución Política, el Estado “asumió la responsabilidad de promover la interculturalidad, por lo menos discursivamente, oficializándola e incorporándola dentro del aparato institucional [...]” (Walsh 2003, 118). En la trayectoria de discusiones y experiencias de EIB,⁸ en las políticas de educación en diversos países latinoamericanos y en la academia, la perspectiva intercultural ha sido tematizada sea en diversas disciplinas político-sociales, culturales y de aplicación; sea en debates políticos y teóricos; sea como la creación de un espacio propio de educación intercultural en una perspectiva indígena, que es el caso de Colombia con la Cátedra Intercultural de Pensamiento Andino-Panamazónico Killa Inti en la Universidad de Nariño.⁹

Las diversas maneras de entender la interculturalidad y la propuesta de alternativas han dado también como resultado que cerca de medio siglo de práctica de la EIB casi como por encanto cuánto más inmersos estamos con el concepto de interculturalidad, más encantados nos encontramos con ella pero, igualmente, tanto más desencantados debido a su polisemia e intangibilidad. La discusión por su sentido, significado, importancia, en suma, su definición ha sido alimentada tanto por el debate político, el movimiento indígena y la investigación social de las décadas entre 1970 y 2025, incluida la revisión del concepto de cultura. Hibridez cultural, subalternidad, colonialidad, decolonialidad, emancipación, pedagogía liberadora son conceptos que acompañaron consensos y disensos en el diseño de las políticas públicas con inclusión de la perspectiva intercultural fundamentada en el reconocimiento de la diversidad lingüístico-cultural de los países con poblaciones indígenas.

En estos cincuenta años de práctica del enfoque intercultural en relación con la lengua indígena se han desarrollado diversas estrategias, incluidas prácticas clandestinas y de cuestionamientos. La noción de conflicto cultural y social entró en agenda de las discusiones del concepto de interculturalidad en los comienzos de la década de 1990. En

7 Se trata de programas de protección “[...] de educación bilingüe que tienen como tarea principal el mantenimiento, el fomento y la protección de una primera lengua (L1), la cual casi siempre tiene un estatus de minoría. La L1 se enseña por consiguiente como asignatura de lenguaje y, al mismo tiempo, es usada instrumentalmente como lengua de enseñanza” (Gleich 1989, 69).

8 ¿EIB o EBI? Sin profundizar detalles es preciso señalar que ambos términos expresan diferentes momentos de la educación bilingüe, empezada hace más de medio siglo y centrada en la lengua indígena como instrumento de castellanización. El concepto de interculturalidad en la Educación Bilingüe Intercultural (EBI) marca la diferencia al tomarse en cuenta experiencias y debates sobre relaciones de exclusión y marginación en las sociedades latinoamericanas multiculturales. La EBI se recrea así misma en la EIB a través del debate en torno a los derechos humanos, la profundización en la cosmovisión indígena y el reconocimiento del enfoque intercultural como práctica necesaria para todos los actores sociales de un país pluricultural.

9 <https://quilla-inti.blogspot.com/2009/11/que-es-la-catedra-intercultural-de.html> (26.05.2025).

el seminario internacional realizado en 1995 en la ciudad de Cusco (Godenzzi 1996) se define la interculturalidad como un

[...] proceso dinámico de negociación social que, a partir de una realidad fuertemente marcada por el conflicto y las relaciones sociales asimétricas, busca construir relaciones dialógicas y más justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad [y] a la vez para superar dicotomías en especial la que se da entre lo indígena vs. lo no-indígena (Godenzzi 1996, 29).

Actualmente, para entender la complejidad de la noción de interculturalidad, se parte también del análisis de los contextos de relaciones de convivencia social caracterizada por su heterogeneidad y movilidad migratoria.

Con estas y similares reflexiones se destapó una caja de pandora abriéndose un espacio de deliberación que encontró en la interculturalidad un camino para la utopía –de una sociedad más justa y equitativa, tomando en cuenta la diferencia cultural, así como el instrumento para llegar a ella–. Por un lado, este planteamiento se desarrolló desde mediados de los 1990 al reconocerse oficialmente, en el 1^{er} Congreso Internacional de EIB realizado en 1995 en Guatemala, la diversidad cultural en Latinoamérica y la importancia del uso de las lenguas indígenas en las escuelas EIB durante toda la escuela primaria. Y, por otro lado, los sistemas educativos asumieron en sus reformas el concepto de ‘interculturalidad para todos’, analizado en detalle por Ruth Moya (2009, 21-56). Desde entonces hasta la fecha, la publicación de trabajos acerca de la interculturalidad en Latinoamérica devela que apenas hay otro concepto tan polisémico y polémico. Al mismo tiempo las experiencias señalan, entre otros, la necesidad de deslindar interculturalidad de otros conceptos aparentemente afines, a veces utilizados como sinónimos, tales como multiculturalismo, pluriculturalidad y multiculturalidad, que aquí muy brevemente resumo algunos de sus rasgos más resaltantes. La pluriculturalidad es entendida como

[...] el reflejo de la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región donde pueblos indígenas y pueblos negros han convivido por siglos con blancos-mestizos y donde el mestizaje ha sido parte de la realidad, como también la resistencia cultural [...] y la revitalización de las diferencias (Walsh 2001, 6).

En la multiculturalidad, en cambio, se reconoce el derecho a ser diferente bajo el respeto entre los diversos colectivos culturales. Los diversos matices de esta corriente estudiada detalladamente por Kincheloe y Steinberg (1999), parten de la idea que las carencias individuales (pobreza, las diferencias culturales, la marginación de minorías y la desigualdad) están relacionadas con la falta de oportunidades debiendo ser la educación la indicada de su promoción a fin de lograr el éxito individual. La política del multiculturalismo, derivado de la perspectiva de la multiculturalidad, comprendería la necesidad de transformar el mundo sobre la base de una idiosincracia del *status quo* que responda a preocupaciones y ansiedades de los diversos colectivos sociales y culturales. En esta proposición está implícita la función preponderante de la educación como un camino para el desarrollo de oportunidades individuales.

En una perspectiva crítica, de otro lado, a la política del multiculturalismo se plantea la noción de la interculturalidad bajo la idea de que “[...] el Estado pertenece a todos los grupos; que las políticas de asimilación y exclusion deben ser reemplazadas por unas de reconocimiento y adecuación; y que debe reconocerse la injusticia histórica” (Kymlicka 2003, 57). Bajo este concepto, y sobre la base de casos específicos, se señala la importancia de la promoción de un individuo mínimamente intercultural con

[...] actitudes personales positivas hacia la diversidad [...] que es curioso en vez de temeroso con respecto a otras culturas y personas [y que es] abierto a aprender de otros estilos de vida y dispuesto a considerar cómo se ven las cosas desde el punto de vista de otra gente en vez de asumir como superior su [propia] perspectiva [...] que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes [...] (Kymlicka 2003, 58).

Esta forma de entender la interculturalidad se complementa con la idea del denominado interculturalismo crítico, al destacar la importancia de “visibilizar tanto las injusticias culturales como estructurantes de una convivencia tóxica y como resultado de procesos históricos que se remontan a la colonia” (Tubino Arias-Schreiber y Flores Moreno 2020, 59).

Como se mencionó líneas arriba, la normativa tampoco quedó ajena a la discusión del enfoque intercultural. Más bien se sirvió de la misma al elaborar lineamientos curriculares bajo el reconocimiento general de la diversidad cultural como base de enriquecimiento y armonía social mediante el respeto por la diferencia, paz, estabilidad social, comunicación. En esta perspectiva el enfoque intercultural de cada país es funcional a sus experiencias sociales, culturales, políticas e históricas. Walsh (2003, 123-124) diferencia tres tendencias de entender interculturalidad: a) el enfoque clásico de ‘la diversidad en la unidad’, es decir, es una posición institucional focalizada en la construcción de un equilibrio social, b) el enfoque del mestizaje e hibridación de las sociedades latinoamericanas, resultado de la herencia colonial. En ambos casos se trataría de una interculturalidad funcional que “[...] responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales”. En cambio, c) “[la posición] crítica de interculturalidad es una construcción de y desde la gente que ha sufrido una historia de sometimiento y subalternización” (Walsh 2012, 65); es decir, “enfoca los procesos que se inician desde abajo hacia arriba, desde la acción local, que buscan producir transformaciones sociales [...]” (Walsh 2003, 123). Esta última posición es complementada con

[...] la interculturalidad crítica [que] busca deconstruir las relaciones de discriminación y menosprecio cultural existentes para generar espacios de reconocimiento entre personas de distintas procedencias culturales [...] de construir las condiciones que hagan posible la justicia cultural (Tubino Arias-Schreiber y Flores Moreno 2020, 61).

Walsh es, sin embargo, consciente de la posibilidad del surgimiento de tendencias fundamentalistas, etnicistas, esencialistas causantes, por ejemplo de divisiones dentro del movimiento indígena en Ecuador (Walsh 2003, 126). Una preocupación de Tubino Arias-Schreiber y Flores Moreno (2020, 177-218) es cómo trabajar con el enfoque

de la interculturalidad crítica. Los autores proponen para programas y proyectos de intervención, la realización de criterios mínimos operativos: comprensión crítica de los espacios socioculturales, identificación de estigmas, pertinencia cultural de los proyectos y programas, grado de exclusión política interna y externa (2020, 177-218).

También existe una perspectiva indígena de interculturalidad. En Colombia, por ejemplo, las organizaciones indígenas proponen la relación de interculturalidad con el concepto de etnoeducación entendida ésta como un

[...] proceso que parte de la misma cultura y que hace referencia a una educación donde se desarrollan valores, destrezas y conocimientos, con la finalidad de aumentar la capacidad social de decisión de la comunidad. O sea, crear la posibilidad de ejercer el conocimiento, la autonomía mediante el manejo de los recursos de la cultura y de la apropiación de los recursos de otras culturas [...] (Zimmermann 1997, 35-36).

Dentro del concepto de etnoeducación, Abadío Green propone una pedagogía de la ‘Madre Tierra’ como concepto global para todos a diferencia

[...] de la educación bilingüe intercultural [porque ésta] solo se refiere a la educación para indígenas y para las comunidades negras [mientras que la pedagogía de la madre tierra es] una manera de ver su importancia a toda la humanidad, porque ella nos ama a todos por igual, a toda la humanidad, ella no tiene privilegios a ninguna cultura (Valiente Catter 2012b, 23-24).

Dentro del concepto de autonomía se concibe la interculturalidad como proceso de transformación de las condiciones de vida a partir de la recuperación de los conocimientos locales y su vinculación con otros conocimientos desde una perspectiva de educación comunitaria y crítica al sistema educativo vigente orientado al desarrollo individual (Bolaños 2009, 355-376).

Entre estas perspectivas de prescripción normativa, perspectiva crítica y propuestas de autonomía, el enfoque intercultural ha sido y sigue siendo un generador permanente de debate entre sujetos política-, social-, cultural- y lingüísticamente diferentes. Pero ¿cómo se practica el enfoque intercultural en la EIB? En 2003, en la Declaración del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado en Lima (Declaración de Lima 2003) diversos maestros hablantes de lenguas indígenas tematizaron la falta de cambios en el aula de la EIB en una perspectiva intercultural. Como dice Chuquimamani (2001, 281):

Desde la década de los setenta del siglo anterior [...] se viene hablando de interculturalidad y de educación bilingüe. Pero, en principio ¿qué es la interculturalidad? [...] Hace 25 años que estoy involucrado en eso que dicen educación bilingüe. En un principio se decía educación bilingüe bicultural,¹⁰ como si los elementos culturales pudieran separarse, luego se habló de una educación intercultural. Hablar, explicar, escribir y leer en castellano sobre algunas costumbres de los quechuas o aimaras, ¿es hacer educación intercultural? [...] O [interculturalidad] más bien ¿es profundizar los conflictos? [...].

10 La biculturalidad es objeto de discusión en varios artículos en UNESCO (1983). Ver también Gleich (1989, 70-71).

Años más tarde, Tirzo Gómez se plantea similares preguntas:

¿Qué es la interculturalidad?, ¿por qué es necesario trabajarla en la escuela?, ¿qué lugar ocupa en una propuesta educativa?, ¿es un contenido, un eje, un campo o un enfoque?, ¿tiene que ver con toda la sociedad o implica solamente a los grupos indígenas? (Tirzo Gómez 2023, 5).

Estas reflexiones de Chuquimamani y Tirzo Gómez llevan a otra polisemia, la del concepto de cultura (Montes del Castillo 1997). Por lo general, la EIB trabaja con una definición operativa de cultura, como recurso pedagógico de afianzamiento de habilidades previas y de éstas acceder a otras nuevas dentro de un concepto de retroalimentación y construcción de conocimientos. Con estos antecedentes generales de discusión acerca de la definición y función de la interculturalidad, en el presente trabajo se focaliza, en base a estudios etnográficos de aula y observaciones personales, la práctica del enfoque intercultural en relación con las actitudes frente al uso de la lengua indígena en el aula así como su tratamiento en textos escolares de EIB, elaborados en proyectos con apoyo de la cooperación internacional a finales del siglo pasado y comienzos del actual.

Enfoque intercultural, visión de futuro y actitudes frente al uso de la lengua indígena en el aula

El valor social que los mismos hablantes otorgan a sus lenguas indígenas juega un rol importante en las actitudes y decisiones sobre su uso en el aula. Las lenguas indígenas son objeto de constante inquietud y polémica de parte de muchos padres de familia en cuanto a su utilidad en la vida futura. ¿Qué, cómo y para qué se enseña en lengua indígena? Son preguntas recurrentes. Por ejemplo, en el Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI) de la comunidad de Jancu en la región Ancash de los Andes Centrales, el maestro bilingüe quechua-castellano utiliza solo el castellano con los niños y niñas¹¹ quechua hablantes de cuatro a cinco a 5 años, lo cual es apoyado por los padres de familia. Cuando se les pregunta:

¿Imapaqtaq escuelaman wamraykita apanki? (¿Para qué envías a tu hijo a la escuela?), [contestá]: Castellanuta yachakunanpaq, chakrallachaw mana kawananaq (Para que aprenda el castellano y no se quede en la chacra) (Menacho López y Villari 2019, 146).

Esta frase resume el valor agregado que los padres de familia dan al castellano e inversamente a la presunta falta de utilidad de la lengua quechua en su aspiración al cambio de las condiciones de vida actuales en la comunidad. En otros casos los padres de familia justifican el uso del castellano debido a su desconfianza en la experiencia profesional de los maestros bilingües. En Oaxaca, México, por ejemplo, en la región de habla chinanteca, los padres de familia desean que el promotor sea un extraño de la comunidad y que hable solamente castellano pues son de la opinión que

11 En este trabajo alterno las denominaciones del plural gramatical 'niños' para ambos sexos; 'niños y niñas' y, en casos específicos 'niñas' para destacar la particularidad del caso.

[...] la enseñanza y el aprendizaje del español era mucho más deficiente [cuando el profesor era bilingüe chinanteco-español] que en el caso de las maestras/os hablantes de español que desconocían la lengua originaria (Rebolledo Angulo 2021, 156).¹²

O, en la zona aimara del altiplano puneño en Perú, la profesora de una escuela de educación inicial está convencida de que los niños y niñas de cinco años entienden castellano. Ella utiliza solamente esta lengua en el aula. Las paredes están llenas de consignas en castellano sobre la higiene.

Ella [la profesora], sin manejo de la lengua aimara [en el aula], interpretó las actitudes agresivas de un niño como una anormalidad psicológica que debía ser tratada por un especialista. Mucho se sorprendió cuando observó que el niño hablaba locuazmente en aimara con el funcionario aimara bilingüe del Ministerio de Educación¹³ (Valiente Catter 2019, 123).

Esta situación contrasta con el aula de educación inicial de la escuela de San Francisco en la provincia amazónica de Pucallpa en Perú,

[...] la profesora habla solamente en shipibo a los niños y niñas entre 3 y 5 años. Permanece inmutable a la inquietud permanente de los niños mientras ella se dedica a los niños y niñas de una mesa de trabajo [...] algunos niños trepan la puerta de reja del aula, otros corren por el salón, luego regresan a sus mesas, un niño y una niña (los más pequeños de tres años) se escapan a sus casas [...] La profesora utiliza solamente el shipibo, algunos niños mantienen su concentración durante tres o cuatro minutos. [...] La cordialidad permanente de la profesora contrasta con el movimiento inquieto de los alumnos.¹⁴

El deseo de ‘aprender bien el español’ es el argumento de los padres de familia quienes inclusive están dispuestos a desplazar la lengua indígena enviando a sus hijos a internados y/o escuelas lejanas donde se enseñe únicamente en castellano:

12 Esta cita encierra implícitamente el problema de la capacitación y formación docente en la EIB, uno de los problemas más significativos aún existente en la EIB en la región macroandina (Colombia-Ecuador-Perú-Bolivia-Norte argentino-Norte chileno).

13 Observación de clase el 11 de agosto de 2011 (apunte de campo, Teresa Valiente Catter): “Visita de SOLARIS en Escuela Proyecto financiado por la Cooperación de Canadá. Escuela piloto con mucho ambiente pedagógico: las consignas en la pared están en castellano. En el aula se encuentran niños de 3-4 años (jardín). Las clases se dan en castellano, mejor dicho la comunicación es unidireccional (la maestra habla a los niños solo en castellano). Ella asume que todos los niños hablan (entienden) castellano. Hay un niño de las Alturas (Christian), de lugar alejado que es poco participativo, ‘tiene dificultades para expresarse, no entiende, debe verlo un médico’ (me dice la profesora). Cuando yo le dije (a Christian) ‘kamisaraki’ [¿cómo estás?], Christian me levanta el brazo y se escapa corriendo. Edgar Quispe (funcionario aimara del Ministerio de Educación) le habla en aimara y se entabla una activa conversación, Christian está muy animado. Conversamos con la maestra sobre la necesidad de un uso diferenciado de las lenguas en el aula. Ella (aimarahablante) admite que recién descubre y se preocupa por la cultura aimara a través de su madre; está haciendo una maestría en Lingüística Andina en la UNA (Universidad Nacional del Altiplano, Puno)”.

14 Apunte de campo del 29 de marzo de 2010. Observación de aula de la profesora Ina Chávez, especializada en educación inicial. En esta ocasión acompañé a la Dra. Martha Villavicencio Ubilluz, consultora del Ministerio de Educación en la especialidad de matemática de la EIB.

[Hilda:] Mi hermano Gilberto, que yo sepa no habla nada de chinanteco, ahorita ya no habla nada de plano, ya casi no viene, porque él se fue de la casa a los seis años y volvió como a los trece, nada más unos meses, como tres meses y de ahí se fue para México y volvió a los veinticinco años y estuvo una semana con nosotros y de ahí se fue para los Estados Unidos y de ahí no ha vuelto. Mi hermano Mario sí habla chinanteco porque él se fue más grande, se fue como a los nueve o diez años y ya sabía hablar bien el dialecto, y después se fue a Oaxaca y aprendió a hablar el español (entrevista, Tuxtepec, enero 2007; en Rebolledo Angulo 2021, 154).

En una actitud tolerante, los padres de familia admiten ventajas del uso de la lengua indígena en el aula. Por ejemplo, en el estudio realizado por Ames (2012, 7-26) se destaca que, en el año 2009, el 96 % de madres hablantes de quechua tenía actitudes positivas a la asistencia de sus hijos a la escuela de Inicial (niños y niñas de 4-5 años) pero fueron críticas a la forma de enseñanza acompañada de una actitud racial:

[...] no aprenden nada [en el inicial], [...] los niños solo van a jugar, las profesoras no les enseñan bien y faltan mucho a las clases. Además se exige a los niños que aprendan en castellano, y los niños saben [tienen conocimiento] pero solo en quechua (entrevista colectiva a cuidadores rurales, Andahuaylas; en Ames 2012, 19).

Esta cita se complementa con la siguiente connotación: “[pero nos dicen] a sus hijos ustedes como en la puna india le mandan, nos dicen señora, cuando le enviamos así [a nosotras nos dicen esas cosas]” (Ames 2012, 20).

Este testimonio contrasta con la posición de total rechazo de parte del director de la escuela y de los padres de familia en el Altiplano peruano. En estos casos el maestro acude al uso ‘clandestino’ de la lengua indígena:

En el año 2012 Marcelino, profesor bilingüe de 3er grado de la escuela de Paucarcolla, utiliza el quechua porque se comunica mejor con los alumnos en las explicaciones (Valiente Catter 2019, 124, nota pie de página 44).

La obligación de enseñar solamente en castellano puede estar acompañada por castigos físicos

[Norma:] Sí nos regañaban (por hablar en chinanteco) y había veces que nos pegaban, y a los que no obedecen lo que ellos quieren, ahora sí pon la mano porque ahí te va. Con un cable nos pegaban, y hasta marca morada al día siguiente, por eso mejor no hablábamos en chinanteco (entrevista, San Isidro, diciembre 2006; en Rebolledo Angulo 2021, 158).

O, está claramente definido en la sustitución de maestros bilingües por maestros monolingües en castellano

[Cirilo:] En la escuela (primaria de Arroyo de Banco) había puros alumnos puro chinanteco, ya platicaba con los alumnos en chinanteco y no nos decía nada el maestro, porque llegaba puro maestro en español, cuando quieres hablar con el maestro tienes que hablar en español, aunque tú quieras hablar en dialecto con el maestro él no te puede entender porque él no sabe qué es el idioma, habla sólo español, pero con los chamacos sí puedes hablar en

chinanteco, pero ya no es lo mismo que platicar en idioma con el maestro (entrevista, San Isidro, marzo 2007; en Rebolledo Angulo 2021, 156).¹⁵

O, en un sentido pragmático, se acepta la utilidad de la lengua indígena bajo la idea de vincular el conocimiento con las necesidades de la comunidad. El uso de la lengua indígena es libre alternándose con el castellano sin sometimiento a horarios y contenidos específicos ni tampoco al currículo oficial. Briceño-Roa (2021, 173) describe la situación de niños y niñas mixe de 11 y 12 años recién ingresados a la Secundaria Comunitaria Indígena (SCI).¹⁶ La comunicación entre la maestra y los alumnos es en castellano (Briceño-Roa 2021, 176-177). Los alumnos se organizan autónomamente en la solución de problemas. Briceño-Roa enfoca la importancia del trabajo colaborativo entre los estudiantes; la lengua mixe es utilizada libremente en la comunicación entre los alumnos mientras resuelven un problema. La autora destaca igualmente que el mixe fue utilizado en la presentación de los resultados frente a un foro amplio con asistencia de personalidades públicas locales, de la escuela y los padres de familia. En este contexto el vínculo lengua indígena-necesidades de la comunidad es también un enfoque en la formación docente en Universidades Indígenas Interculturales, cuyo objetivo es

[...] la formación de recursos humanos indígenas, para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los Pueblos Indígenas, así como su inclusión social [y así responder] a las necesidades y expectativas sociales de los Pueblos Indígenas y etnias [...]. De otro lado, en contextos urbanos multilingües se ensayan diferentes estrategias pedagógicas, por ejemplo, en el proyecto piloto “Educación Intercultural Bilingüe en contextos urbanos de Sucre” en Bolivia (Gleich 2013, 210-216).

En el aula se prioriza el uso de la lengua materna quechua para asuntos culturales como ritos, fiestas religiosas y proyectos comunales y el uso del castellano como lengua de enseñanza para asuntos cotidianos urbanos.

Dentro de esta perspectiva pragmática, se utiliza el concepto de ‘interculturalización’ como un proceso de relación entre diferentes modos de pensamiento y conocimiento. En la práctica se revelan diferentes matices. Por ejemplo, en algunas instituciones de

15 “La agrupación lingüística chinanteco, pertenece a la familia oto-mangue. Los asentamientos históricos del chinanteco se encuentran en el estado de Oaxaca. En el Censo de Población y Vivienda del INEGI 2010 se registró una población de 137 413 hablantes de alguna variante de chinanteco. La agrupación lingüística chinanteco, conjunta once variantes y cada variante posee un autodenominación” (INPI 2020).

16 La demanda organizada de maestros es también una herramienta que influye en el uso de la lengua indígena en el aula. A esta decisión llegó la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) (Briceño-Roa 2021, 167-184), para dar continuidad a la educación indígena que únicamente preveía el uso de la lengua indígena en el nivel pre-escolar y de primaria. En la secundaria solo se utiliza el castellano. Las SCI se basan en un modelo pedagógico por proyecto de aprendizaje elaborado con participación de la comunidad y orientado a la apropiación del conocimiento a través de la práctica y el trabajo colaborativo de los estudiantes así como en la reconstrucción de saberes y conocimientos locales.

educación superior que han incorporado el concepto de interculturalidad en sus planes de estudios, se trata del fomento de realizar fiestas locales (Heil 2006). Es decir, el enfoque intercultural o ‘interculturalización’ es entendido como un proceso de recuperación de tradiciones y costumbres. O, en su defecto, los estudiantes indígenas deben hacer una línea divisoria entre lo que (se piensa que) es creencia y lo (que se piensa) que es conocimiento científico. Tal es el caso de

[las] explicaciones del profesor que desarrolla sus clases en base de las teorías de Piaget, Skinner, Pablov y Sunday para enseñar a los estudiantes el aprendizaje cognitivo en la niñez [...]. En ningún momento hace mención a los planteamientos [...] en torno a los procesos de aprendizaje y socialización de niños y niñas indígenas [cuando una] estudiante [amazónica] manifiesta la interconexión íntima entre la madre y el ser que está creciendo en su vientre y concibe el rayo como un fenómeno natural que puede asustar a la gestante [y que] si no se trata se transmitirá al feto y lo afectará en su desarrollo, ya que puede nacer con el labio leporino [...] [es explicado por los docentes] como creencias (Burkard en Valiente Catter 2019, 134, nota 57).

Si por ‘interculturalización’ se entiende diálogo y apertura epistémica, este último ejemplo nos estaría demostrando el camino a la inversa, es decir, un trayecto intercultural substractivo, de negación y validez de conocimientos que difieren de aquéllos que son y/o pueden ser evidenciados por métodos establecidos sin dejar un espacio para la incorporación de una idea diferente, al excluir el docente la voz de la estudiante amazónica en una institución basada en la epistemología predominantemente disciplinar y en la cultura escrita, en castellano. En el trabajo de Gomes *et al.* en este volumen (pp. 97-120) se destaca la importancia de la discusión de las diferentes concepciones del conocimiento y su discusión entre los estudiantes indígenas y entre éstos y los profesores y así crear el diálogo en la formación de profesores en el marco de la comunicación y el arte, objeto del estudio mencionado a través del dato etnográfico de temas tradicionales. Un efecto es el cambio de perspectiva o, como se denomina en el trabajo, ‘mirar a la inversa’ (Gomes *et al.* en este volumen, p. 99) usando la cámara o medio audiovisual de parte de los estudiantes indígenas.

Enfoque intercultural, visión de sociedad y el tratamiento de las lenguas indígenas en los textos escolares de EIB

De manera general los textos escolares presentan una realidad social en base de representaciones “que dan una imagen del mundo a la medida de las conveniencias de ciertos sectores”; es uno de los resultados del análisis del Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO) de los textos de lectura en uso para niños y niñas de primaria a nivel nacional en Perú (Boggio, Ríofrío y Roncagliolo 1976, 11),¹⁷ a mediados del siglo xx. En el trabajo de Heise se complementa esta idea al enfocar el carácter ideológico de los

17 Ver también Valiente Catter y Heise (1989).

textos escolares y reflejado a través del “[...] nacionalismo derivado de su identificación con los conquistadores, su catolicismo [...] su racismo [...] ideales de belleza (ojos azules y cabello rubio), las normas de comportamiento y patrones de la moda [...]” (Heise 1978, 4).¹⁸ Los textos escolares constituyen en la región rural de Latinoamérica casi el único material, mayormente escrito en castellano. La producción de literatura para niños en lengua indígena es escasa. O, en su defecto, lo que existe son textos bilingües con temas de historia local, mitos y leyendas producidos por instituciones académicas, iniciativas locales o en proyectos de la EIB. En Ecuador se publicó *Auquicu* en 1989, una traducción al quechua de *El Principito* de Antoine de Saint-Exupéry. Años más tarde siguieron otras traducciones de la misma obra: en Perú *Kamachikuq inkacha* en Puno (Saint-Exupéry 2005); *Aukillu* en Cusco (Saint-Exupéry 2017) y *Quyllur llaqtayuq wawamanta* en Bolivia (Saint-Exupéry 2018).¹⁹ En Perú, además, se están publicando últimamente cuentos genuinos monolingües en quechua sin traducción respectiva al castellano.²⁰

La escuela es en Latinoamérica una empresa que pertenece a la cultura escrita, en castellano. Es inconcebible un proceso educativo sin textos escolares. Su uso está prescrito en la norma.²¹ Una pregunta central es: ¿con qué contenidos se trabaja y en qué lenguas deben ser elaborados? En el marco de este trabajo se analizan, a modo de ejemplo, algunas experiencias en diferentes proyectos de escuela primaria EIB,²² en la elaboración y representación de los contenidos.

18 Traducción libre mía del texto original, en forma resumida: “Das ist die Ideologie, die in den alten Schultexten reflektiert: ihr Nationalismus, der sich aus ihrer Herkunft von Conquistadores herleitete, ihr Kato- lizismus [...] ihr Rassismus [...] Schönheitsideale (blaue Augen und blondes Haar) [...] Mode” (Heise 1978, 4). Sería de mucha importancia realizar un análisis comparativo de los textos escolares de la Edi- torial Santillana, que se utilizan actualmente en 19 países de Latinoamérica (<https://informes.santillana.com/somos-santillana-2023/> (26.05.2026)).

19 Las publicaciones de Ecuador y Perú son traducciones del castellano al quechua. En la publicación de Bolivia se trata de una traducción del francés al quechua, es decir de una lengua original (francés) a otra original (quechua). Huelga decir que sería interesante realizar un análisis comparativo lingüístico-cul- tural de las cuatro traducciones. El lingüista Aleksandr N. Natarov (2023) analiza, entre otros, las traducciones de Cusco y Bolivia y muestra algunos desafíos lingüísticos que presentan las traducciones de textos europeos a lenguas orales aglutinantes como el quechua; vale decir que aquí también se refiere al componente cultural.

20 Por ejemplo la publicación en quechua de la novela *Aqupampa* Pablo Landeo Muñoz (2016).

21 Durante el gobierno de Humala Tasso (2011-2016) el Ministerio de Educación elaboró textos escolares en 19 lenguas indígenas, <https://elperuano.pe/noticia/37822-distribuyen-textos-educativos-en-19-len- guas-originarias> (8 de agosto de 2025). Es de destacarse que actualmente la tecnología digital ya es parte de la comunicación oral y escrita así como de los recursos pedagógicos utilizados en diversas escuelas EIB. Durante el COVID-19 se aceleró el uso de la técnica digital. Este es un tema aún abierto para la investigación con enfoque intercultural y de uso de las lenguas indígenas.

22 Se trata de proyectos principalmente apoyados por Cooperación Internacional entre 1978 y 2004: el Proyecto Experimental de Educación Bilingüe en Puno (PEEB-P-GTZ) (1978-1990); el Proyecto de

El enfoque intercultural en la elaboración de los contenidos

Para el período mencionado se ha descrito ampliamente la elaboración de los textos escolares en los proyectos del PEEB-P y P.EBI de manera global y por asignatura.²³ El patrón seguido fue fundamentado en estudios previos acerca del uso de la lengua de mayor uso de los niños y niñas. El modelo de tratamiento de las lenguas en los contenidos tiene las siguientes variantes:

- la lengua indígena se utiliza en contenidos (normalmente hasta el 3^{er} grado) de experiencias y conocimientos de los niños y niñas en el espacio familiar, intrafamiliar o de la comunidad. El entorno natural y social de los niños y niñas constituyen el universo de sus vivencias y son adecuados a los temas requeridos oficialmente,
- la traducción o interpretación de contenidos oficiales, es decir, estos son elaborados en castellano e interpretados y traducidos a la lengua indígena; los temas considerados complejos o ajenos a las experiencias y conocimientos de la vida cotidiana se elaboran en castellano (con frecuencia a partir del 4^{to} grado).

Entre estas dos variables los proyectos acusan matices particulares. Ahora bien, la madre del cordero en la elaboración de los contenidos de aprendizaje fue/es el currículo nacional. La flexibilidad en el tratamiento de las lenguas depende de la negociación entre los proyectos y la normatividad curricular. Los conceptos de contextualización y de reivindicación cultural orientaron los debates y decisiones. Algunos ejemplos dan una imagen que reflejan esta dinámica.

El concepto de contextualización

Es entendido como un proceso de relacionar contenidos curriculares con las características culturales y lingüísticas locales. La estrategia básica es la traducción a la lengua indígena de los contenidos del currículo oficial elaborados en castellano, así como la selección de temas indígenas que se adaptan a los requerimientos del currículo oficial. En el Proyecto FOSED-UE²⁴ en Nicaragua se tuvo una idea peculiar de entender la contextualización. Entre 2003 y 2006 fueron elaborados los textos para quinto y sexto grado de

Educación Bilingüe Intercultural (P.EBI-GTZ) en Ecuador (1985-1995); el Proyecto Fortalecimiento del Servicio Educativo de la Unión Europea (FOSED-UE) (2000-2006) en Nicaragua.

23 Entre otros, Jung (1992); Jung y López (1988); Villavicencio (1990); Dietschy-Scheiterle (1989); Valiente Carter (1988); Valiente Carter y Küper (1998).

24 El FOSED-UE (2000-2006) realizó, en el marco de la reforma educativa iniciada por el Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Nicaragua (MECD), diversas actividades pedagógicas y de infraestructura escolar en esta zona, afectada por el huracán Mitch en 1998. La prioridad se enfoca en la elaboración de material educativo y técnico básico con enfoque EIB así como capacitación docente y profesionalización de maestros denominados 'empíricos', por carecer de formación docente, pero con cargo de enseñanza en la escuela primaria, dentro de un modelo integral de desarrollo educativo tomando en cuenta características lingüístico-socioculturales y necesidades educativas y laborales de la región.

primaria EIB. Se planificó y realizó una serie de pasos desde la selección de contenidos, su elaboración en castellano, luego interpretados a la lengua indígena (mískitu y sumu mayagna) hasta el control de vuelta (retraducción) nuevamente al castellano de parte de los colegas indígenas, a fin de verificar la fidelidad en la transferencia de significados de lengua a lengua. Este método fue utilizado debido a la falta del manejo del miskitu y sumu mayagna de parte de los especialistas del ministerio.²⁵ Líderes indígenas y funcionarios del ministerio de educación participaron en este proceso de contextualización, término utilizado por expertos y líderes de la Región Autónoma del Atlántico Norte, Nicaragua (RAAN), a fin de definir una estrategia de interpretación-traducción en la elaboración de material educativo para niños y niñas miskitu y sumu-mayagna, cuyas raíces se encuentran en el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural de los años 1980 cuando el currículo nacional fue el documento oficial y único en la interpretación (traducción) de los contenidos a las lenguas miskitu y sumu mayagna, las lenguas indígenas de la región. En una mirada retrospectiva, la traducción de contenidos oficiales a las lenguas indígenas fue un primer paso de la experiencia de educación bilingüe con enfoque intercultural en la región. El ejemplo mostrado señala su dependencia absoluta del currículo oficial, y único para el país. La innovación es la inclusión de temas indígenas así como la colaboración de nuevos actores, líderes indígenas, que intervienen en el proceso de interpretación-traducción.

El concepto de reivindicación cultural

Este enfoque es común a todos los proyectos. Se trata de visibilizar las poblaciones indígenas en las respectivas sociedades nacionales en su proceso histórico y en la actualidad. La reivindicación cultural es entendida en su sentido más amplio: didáctica situada y solución de problemas de la vida cotidiana tomando en cuenta la socialización de la niñez indígena y sus formas de aprendizaje; presencia de las poblaciones indígenas en la historia regional y nacional; la recuperación de conocimientos ancestrales; etc. En este sentido se abordan temas orientados a revisar y recuperar las tradiciones (costumbres, festividades, rituales, tratamiento de enfermedades, conceptos algorítmicos, etc.), así como superar relaciones de desigualdad, marginalidad, racialización, discriminación y de desplazamiento de las lenguas indígenas y de esta manera integrar la historia comunal, regional y nacional en una perspectiva indígena.

Ahora bien, tanto el modelo de contextualización como el de reivindicación cultural implicó, entre otros, la revisión del currículo vigente. La concepción de currículo en Latinoamérica es generalmente de carácter único y prescriptivo. Normalmente es entendido como plan de estudios con un conjunto de contenidos que 'deben ser' aprendidos dentro de una secuencia estructurada en objetivos, temas, procedimientos, horarios y

25 Una descripción detallada de este procedimiento se encuentra en Valiente Catter (2012a, 721-735).

evaluación. Este carácter prescriptivo del currículo orientó la EIB. En la década de 1980 el marco curricular oficial es el canon. La EIB, como proyecto, gozó de relativa independencia en la aplicación de sus propuestas debido a convenios establecidos. Sin embargo, la revisión del currículo y la discusión del uso de las lenguas acentuó las ya surgidas discrepancias tanto en la normativa como en los hablantes de lenguas indígenas cuya participación estaba siendo cada vez más activa en los debates. Las condiciones de la vida cotidiana y la visión de futuro fueron un motor del debate.

En las décadas de 1980 y 1990, diversos proyectos EIB cuentan con el apoyo de la cooperación internacional, iglesias y organismos mundiales. Si en el decenio de 1980 la norma curricular exigía la adaptación de la propuesta EIB al documento normativo único, en el decenio de 1990 surge el concepto de ‘diversificación curricular’ y se produce el camino contrario, es decir, de flexibilizar el currículo nacional tomando en cuenta las características culturales y lingüísticas regionales y nacionales.²⁶ Con la diversificación curricular fue posible la adecuación curricular al contexto local. Esta fue una respuesta en el taller de trabajo en noviembre del año 2000 con los institutos de formación docente del Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe Intercultural (PROFODEBI). Es de destacarse, sin embargo, que la “Declaración Mundial de Educación para Todos” (UNESCO 1990) y el documento de la recomendación de la ‘Comisión DELORS’ (Comisión Internacional 1996) constituyeron las doctrinas que guiaron los procesos de reforma educativa en Latinoamérica y las recomendaciones de inclusión de la EIB en los respectivos sistemas educativos nacionales a partir del decenio de 1990.

También surgió la idea del currículo propio bajo una perspectiva indígena. Aquí se dio un paso más adelante. En el planteamiento se trató de organizar contenidos de enseñanza dentro de una matriz curricular propia que parte, sí, de la crítica al currículo vigente, y se elabora una propuesta de EIB, bajo el principio de autonomía a través de la defensa territorial, revitalización cultural y diálogo intercultural. Por ejemplo, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia, construye una propuesta pedagógica en base a una educación comunitaria, bilingüe e intercultural en sus lineamientos básicos. Bolaños (2009, 355-376) describe aspectos de la pedagogía comunitaria que se aplica en las escuelas y destaca el trabajo por proyectos con colaboración de estudiantes, padres de familia y maestros en el proceso educativo. Otra propuesta de currículo propio fue elaborada en Ecuador en 1995²⁷ basado en una matriz cultural indígena. En esta propuesta la idea clásica de ‘planes y programas’ o ‘plan de clase’ es su hilo conductor. Es de observarse que la estructura curricular oficial por asignaturas subyace en la nueva propuesta. Los contenidos indígenas son planteados y seleccionados

26 En el Perú el concepto de diversificación curricular tiene sus raíces en la Reforma de Educación de 1972 durante el gobierno militar popular (1968-1978).

27 Me refiero específicamente al P.EBI (1985-1995).

en conjunto con el Ministerio de Educación y Cultura, maestros y padres de familia. Los temas indígenas son oficialmente establecidos²⁸ en los ‘planes y programas’ y ‘plan de clases’. Esta modalidad crea, sin embargo, sus propios límites al privilegiar aspectos de interpretación antropológica y dejar de lado principios pedagógicos básicos, por ejemplo la capacidad de comprensión de los niños y niñas (conceptos de la cosmovisión), la falta de una didáctica que sea asumida por los profesores (dificultades en el manejo de los contenidos propuestos), incompresión de parte de los padres de familia sobre el manejo de ritos y mitos en el aula, quienes priorizan el aprendizaje de castellano para el cambio de las condiciones de vida. Muchos maestros rechazaron la aplicación de un currículo incomprensible en significado y función y volvieron a utilizar el currículo de siempre. La preocupación por un cambio curricular permaneció latente. En el conflicto entre tradición educativa e innovación pedagógica entraron en juego intereses, aspiraciones y deseos.

También dentro de una concepción propia de diseño curricular se planteó, en el Proyecto de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) en la amazonía peruana (Trapnell 1996, 165-185), la importancia de la diversificación curricular adecuando el currículo nacional a las características y necesidades regionales, pero también la posibilidad de un nuevo diseño curricular, que plantea la articulación de diferentes universos cognoscitivos (ETSA²⁹ 1996, 193) orientada a la formación ciudadana en una sociedad pluricultural que “revalorice decididamente los ideales, las formas de vida, los medios de conocimientos, los saberes y técnicas que los pueblos indígenas han producido a lo largo de su historia y que animan hoy en día a sus actores en el quehacer diario y en sus planteamientos para el futuro” (ETSA³⁰ 1996, 201). La propuesta curricular intercultural de ETSA se basa, entre otros, en la producción

[...] de contenidos escolares en función de los conocimientos y las modalidades de ejercicio de la racionalidad existentes en *cada pueblo* y manejado en sus actividades, sin discriminación entre lo que se puede distinguir como ‘tradicional’ e ‘introducido’, ‘moderno’, pero integrando y *rescatando/revalorizando* la herencia sociocultural propia de un pueblo cuando ha sido desvalorizada y marginada [lo cual] significa disponer de un instrumento de diversificación curricular [y de esta manera] resuelve de golpe el problema de la *demasiada* diversidad cultural para la Amazonía (ETSA 1996, 282-283).

28 Se trata del currículo comunitario que estableció 70 % de contenidos nacionales y 30 % para contenidos indígenas (referencia de Ana Llanos Vega en Valiente Catter y Küper 1996, 22).

29 En el artículo de ETSA (1996) se tematizan los desafíos del trabajo pedagógico intercultural. Sobre la base de una detallada descripción de la caza con el uso de la trampa por el grupo amazónico de los boras se profundiza la complejidad de la caza como una globalidad de aprendizajes y desarrollo de competencias, actitudes, percepciones, relaciones, destrezas, etc. que corresponden a una forma racional específica de entender el mundo, ordenarlo y desarrollarse en él.

30 ETSA “es el nombre colectivo de lengua jívara que asocia en una autoría común al personal indígena y no-indígena, alumnos, especialistas, docentes, asesores y directivos del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana de la confederación indígena AIDESEP y el Instituto Superior Pedagógico ‘Loreto’ en Iquitos” (ETSA 1996, 187, nota 1).

El tratamiento de las lenguas indígenas en la elaboración de los contenidos

Este es uno de los aspectos más complejos. En la base del principio de la EIB, el enfoque intercultural propone el fomento de la interacción y la comunicación entre colectivos de diferentes contextos lingüísticos y socio-culturales que se encuentran en relaciones asimétricas. En los textos escolares de EIB se construye a través de la imagen y del texto escrito un universo de relaciones e interacciones entre actores generacional-, social- y culturalmente diversos y en diferentes espacios (familiares, rurales, urbanos, transcontinentales), con prácticas cotidianas, tradicionales, míticas y conocimientos heterogéneos. Como se mencionó al comienzo de este trabajo, el debate de la definición y del sentido de la interculturalidad parte tanto del reconocimiento de la diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas, pero, principalmente, de la situación de conflicto debido a las relaciones de colonialidad, discriminación, desigualdad y racismo. En la perspectiva de la normativa se trata de resolver este conflicto a través del enfoque intercultural orientado a la convivencia pacífica, armonía cultural, fomento del diálogo, respeto a la diferencia, la construcción de objetivos comunes (políticos y sociales). Es decir, se parte de la perspectiva de 'la diversidad cultural', el caballito de batalla, un concepto con el cual todos están de acuerdo. Y, dentro de este contexto, las manifestaciones culturales constituyen un recurso pedagógico para lograr este objetivo. Los textos escolares para la escuela primaria EIB fueron elaborados en lenguas indígenas y en castellano en diferentes asignaturas³¹ para todos los grados de primaria y, en el caso de Nicaragua, para el quinto y sexto grado (Mora Núñez y Gutiérrez Colindres 2005, 77-84). En Guatemala se utilizaron, además, instrumentos de la informática en la producción de textos en lengua indígena. Esto fue un apoyo al desarrollo de competencias lingüísticas, un efecto colateral de revaloración de la lengua indígena en relación con el aprovechamiento de los instrumentos que ofrece la informática (Dürr y Valiente Catter 2004), actualmente ampliamente utilizada en la red.

Cada asignatura contó con un equipo bilingüe de trabajo³² independiente en la elaboración de los contenidos de su propia disciplina y en la decisión de la lengua de tratamiento. La excepción fue la asignatura de Lenguaje³³ que tenía su versión en castellano y en lengua indígena respectivamente sin mediar la traducción. Es decir, la lengua indígena de haber sido considerada como lengua instrumental en la enseñanza de castellano en el modelo de transición de la EB se convirtió en lengua-objeto de estudio e instrumento de comunicación en el aula EIB, uno de los aportes más significativos del modelo de mantenimiento de EIB. Igualmente cada equipo trabajó autónomamente con el enfoque intercultural

31 Hasta el sexto grado en el PEEB-P, en Perú; P.EBI en Ecuador; FOSED-UE en Nicaragua.

32 Entre otros, en las publicaciones de Jung (1992), Valiente Catter y Küper (1996), Ramos Rojas y Schlautmann (2001), se encuentran las listas de los textos escolares elaborados para los proyectos del PEEB-P y del P.EBI en sus respectivos períodos.

33 En Perú se llama 'comunicación integral'.

a través de la descripción de los diferentes colectivos en sus relaciones, la solución de problemas cotidianos mediante la apropiación de nuevos conceptos, la aplicación de los saberes locales o adecuación de otros según las necesidades, la explicación de las causas del desorden social actual y propuesta de un orden social nuevo a base de paradigmas, por ejemplo en la región andina la inclusión de la reciprocidad. En esta heterogeneidad de propuestas se identifican tres estrategias básicas: contrastación de diferencias, adecuación de contenidos oficiales y complementariedad epistémica. Un análisis comparativo de los rasgos de estas estrategias,³⁴ develará, sin duda, matices más finos del enfoque intercultural entre los proyectos y dentro de las asignaturas en los mismos proyectos.

Contrastación de diferencias

Se fundamenta en el modelo dual clásico representado por los opuestos ‘tradicional-moderno’ que sirve de base para otras representaciones en la selección de contenidos: indígena-no-indígena; rural-urbano; mestizo-indio; cultura ancestral-cultura occidental; conocimiento indígena-conocimiento científico, etc. Bajo este modelo se explican estructuras sociales asimétricas y sus causas. En los textos escolares clásicos, por ejemplo, la *Enciclopedia*,³⁵ utilizada hasta finales del siglo XX, la ciudad es símbolo de desarrollo y del conocimiento; el sector rural simboliza, en cambio, el subdesarrollo, el atraso y el hábitat de indígenas analfabetos e ignorantes. Esta imagen social precaria de los pueblos indígenas es transformada en los textos de EIB, donde se representa la desigualdad social por una imagen indígena actual en situaciones de explotación por blancos y mestizos. En esta imagen, la pluriculturalidad de los pueblos indígenas³⁶ es representada, como contraste, dentro de una idea de colectividad idealizada donde el conflicto aparece ajeno a lo indígena o, en su defecto, se describen situaciones precoloniales transfiguradas. Por ejemplo, los incas son representados como portadores de civilización en lugares donde los grupos humanos presumiblemente carecen de ella lo cual justificaría su intervención violenta o diplomática, pero intervención al fin y al cabo. Este modelo por contraste es moderado con la idea de que todos los seres humanos pertenecen a un mundo con diversas formas y estilos de vida, conocimientos, lenguas, experiencias y tradiciones.³⁷ A través del contraste se visibiliza una autoimagen indígena excluida pero positiva mediante una historia precolonial ideal que fortalece la pertenencia cultural. La diversidad cultural y la idea de pertenecer a un mundo como

34 En una descripción sobre relación entre lengua indígena y contenidos de aprendizaje en EIB se hace referencia a este tema con mayor detalle para el proyecto P.EBI en Ecuador (Valiente Catter 1996, 295-328; Valiente Catter y Küper 1996 y 2000) y para el PEEB-P en Perú (Jung 1992).

35 La Enciclopedia fue el texto de aprendizaje en las diferentes asignaturas elaboradas en castellano para la escuela primaria a nivel nacional. En las publicaciones de Boggio Ríofrío y Roncagliolo (1976) y Valiente Catter y Heise (1989) se analizan las representaciones en relación con las estructuras de la sociedad peruana.

36 Texto de 4.º grado de ciencias de la vida en *Nucanchic Yachaicuna* 4 (Proyecto EBI 1992a).

37 Texto de 6.º grado de ciencias de la vida en *Nucanchic Yachaicuna* 6 (Proyecto EBI 1992b).

espacio de todos es estimulante en la construcción de una imagen social y política positiva. La forma de abrir el modelo dicotómico hacia la superación del conflicto por la desigualdad social y la construcción de relaciones sociales inclusivas queda en suspenso.

Adecuación de contenidos oficiales

La selección de temas indígenas reafirma los objetivos de los contenidos oficiales en los primeros grados. Ellos derivan de las experiencias y conocimientos de los alumnos en su entorno natural y social. A medida que la complejidad de significados específicos a una materia es mayor, el acompañamiento a los niños en su lengua materna es menor. En matemáticas los primeros niveles del proceso de abstracción matemática —operaciones básicas— son apoyados con experiencias cotidianas e instrumentos de la cultura tradicional.³⁸ Luego, a mayor complejidad de las operaciones mayor es la dificultad del profesor de trabajar con la lengua indígena los conceptos y términos correspondientes. Neologismos y préstamos del castellano son de muy relativa ayuda en la reproducción de contenidos matemáticos del currículo oficial, sin relación con la matemática práctica de las vivencias cotidianas. Con esta constatación se optó, de las dieciocho unidades de trabajo para el quinto grado en el P.EBI, elaborar en quichua ecuatoriano solamente tres unidades y en castellano las quince restantes.

En el caso de los textos de historia la adecuación de los contenidos también tienen una función ratificadora del concepto de historia del currículo oficial donde las fechas, los héroes y las batallas juegan un rol principal lo cual se amplía con la introducción de héroes indígenas y batallas gloriosas, recolectadas de la memoria local. El componente indígena se convierte en un recurso de revaloración de la autoimagen colectiva dentro de una interpretación oficial de la historia. Bajo el principio heroico se buscan héroes en el imaginario local. Con una idea básica del héroe se transmite la idea de una autoimagen colectiva que se revalora con la introducción de sus propios héroes. Las versiones oficiales son generalmente construidas para legitimar centros de poder y sus redes políticas de control. Su naturaleza está en el reduccionismo y la exclusión de todo aquello que es local y experiencia, pues todo ello es un obstáculo a la formación de los espacios de poder. Sin embargo, más allá de los hechos concretos que pueden ser reducidos, imaginados o suprimidos, la inclusión del héroe indígena es un intento de integración de la experiencia local en un proceso que normalmente se representó por la precariedad. El modelo propuesto es, sin embargo, insuficiente al quedar atrapado en la forma oficial de entender historia y menos comprenderla como elemento básico de un proceso, entre otros, de formación y transformación de relaciones y jerarquías sociales (Valiente 1987).

38 Los ábacos *yupana* y *taptana* fueron utilizados como apoyo a los niños para trabajar autónomamente las operaciones básicas matemáticas respectivamente en el PEEB-P (1978-1990) en Perú y en el P.EBI (1985-1995) en Ecuador (Villavicencio 1990; Valiente Catter y Küper 1998).

Complementariedad epistémica

Se parte de las preguntas: ¿Cómo se integra diversas perspectivas del conocimiento?, ¿cómo se relacionan conocimientos desarrollados en las particularidades de la vida práctica, del mundo cotidiano, por ejemplo de los arakmbut en la Amazonía o los quechuas y aimaras de la región andina, con el principio universalista, cuantificador, formalizador y analítico de la ciencia moderna? (Dietschy Scheiterle 1989; Aikman 2003). Estas preguntas encierran la necesidad de un descentramiento epistémico que toma en cuenta: a) el conocimiento orientado a la solución de problemas de la vida cotidiana, con el desarrollo de saberes prácticos y formas genuinas de abstracción y b) el conocimiento como un proceso de abstracción de experiencias concretas en base a la indagación, observación, medición, comparación, interpretación, especulación.

Con el criterio de complementariedad el enfoque intercultural se orienta en el desarrollo de un aprendizaje abierto, indagador y de observación de experiencias o conocimientos adquiridos previamente. La idea es que el método de la memorización de datos y conceptos sea sustituido por un proceso de superación de la división rígida entre el saber tradicional y el saber moderno, dentro de una mutua retroalimentación (Dietschy Scheiterle 1989, 83).³⁹ Con la relación complementaria entre el saber tradicional y el saber moderno se integran diferentes perspectivas del conocimiento. Saberes y conocimientos de los pueblos indígenas son a la vez recursos de aprendizaje y objetos de reflexión e investigación. En la evaluación final externa realizada al PEEB-P se destaca que en aquellas escuelas con mejores resultados en ciencias los maestros tienen un estilo de docencia con mayor participación verbal de los alumnos, condición básica del aprendizaje como desarrollo de la observación y deducción en la resolución de problemas concretos (Rockwell *et al.* 1989).

Reflexión. El enfoque intercultural en EIB: complejidad y práctica de un concepto

Las políticas en Latinoamérica son, de manera general, favorables a las lenguas y culturas indígenas. El enfoque intercultural en EIB está asociado con el uso de las lenguas indígenas; en las críticas de los padres de familia se denota la importancia que otorgan al aprendizaje del castellano en su visión de futuro y cambio de las condiciones de vida. En las experiencias presentadas se destaca también la complejidad del tratamiento de las lenguas indígenas en la elaboración de contenidos y representación de las relaciones sociales en los textos escolares. En este contexto ¿en qué situación nos encontramos a cincuenta años de discusión y práctica del enfoque intercultural en EIB en relación con el uso de las lenguas indígenas? ¿es que en el siglo XXI su práctica en EIB dejó de ser, a

39 En el marco del PEEB-P (1978-1988), se elaboraron los materiales *Kawsayninchis* (Rey de Castro 1986-1989) y *Yatiñanakasa* (Dietschy-Scheiterle 1983-1985), para ciencias naturales en quechua y aimara respectivamente.

pesar de la normatividad institucional o tal vez debido a ella? En la trayectoria de este medio siglo se destaca un proceso paradójico que contrasta a continuación:

El pragmatismo de los padres de familia y sus expectativas de futuro constituyen un elemento que repercute en el método de trabajo educativo concreto con una actitud positiva o crítica al uso de las lenguas indígenas en EIB. En los testimonios presentados además del pragmatismo de los padres de familia, se percibe también su desconfianza en el maestro bilingüe. Un análisis más detallado de factores que influyen en su percepción crítica revelaría otros aspectos. Por ejemplo: en los estudios de la atención de los niños en edad pre-escolar (INEI-UNICEF 2011) se analiza la relación entre inversión de recursos y lenguas habladas en diferentes regiones del Perú. Las poblaciones de habla indígena sea de la región amazónica o la andina reciben menores recursos en la atención de educación inicial (4-5 años) en comparación con las de zonas urbanas o de la costa. La experiencia de Colombia (Páez Cruz en este volumen, pp. 121-140) también señala la falta de recursos como un problema básico en el desarrollo de la educación indígena, también llamada etnoeducación. La inversión en la elaboración de textos escolares en 19 lenguas indígenas durante el gobierno de Ollanta Humala Tasso (2011-2016), evidentemente fue una decisión política importante en Perú. Un análisis comparativo de la implementación y uso de las lenguas en el material educativo proporcionaría, sin duda, datos significativos de cómo, en la segunda década del siglo XXI, se está utilizando o dejando de utilizar dicho material así como qué criterios se aplican en relación con la distribución de las lenguas indígenas en los contenidos de aprendizaje. En la publicación de la Defensoría del Pueblo (2016, 21-46) se resaltan deficiencias en la formación docente y específicamente la necesidad de maestros para trabajar con niños y niñas de habla indígena. Estos datos constituirían un indicador de análisis para comprender también la crítica al uso de las lenguas indígenas en EIB.

Al mismo tiempo, frente a la crítica de los padres de familia se observa también otro proceso en lo que va del siglo XXI. El uso de las lenguas indígenas se ha desterritorializado de la normativa escolar. Sus hablantes la han independizado de lo meramente educativo-institucional. Las lenguas indígenas acompañan a sus hablantes y sus necesidades sin limitarse a una normativa institucional. Este proceso se expresa en la creación de academias, centros de investigación y documentación de lenguas indígenas, la organización de redes, la producción de arte (música, filmes, literatura y traducción), activismo e iniciativas de revitalización de las lenguas indígenas a través de talleres internacionales, cursos de enseñanza, elaboración de glosarios digitales, etc. difundidos también en la red.

Las lenguas acompañan a sus hablantes hasta que éstos dejan de usarlas. La dinámica paradójica entre crítica frente al uso de las lenguas indígenas y, a la vez, su difusión en diferentes ámbitos de vivencias y convivencia fractura la perspectiva de dividir la sociedad en indígena rural/no-indígena urbana que legitima posiciones y juicios de valores de superioridad y de dominación. La seducción de un modelo dicotómico facilita

una interpretación políticamente operativa de entender las relaciones sociales, pero corre el riesgo de pasar por alto el movimiento de las interacciones y los procesos de transformación y así de perder de vista la multidimensionalidad de las experiencias cotidianas en la comunidad, la ciudad o la globalización.

Las paradojas señaladas reflejan presencia y vigencia de las lenguas indígenas en diversos espacios; ellas constituyen un indicio de persistencia y resistencia, más allá del aula. Al mismo tiempo la discusión y crítica de los hablantes de las lenguas indígenas y su tratamiento en EIB constituyen un indicador de su participación en el proceso educativo en su visión de futuro. En este sentido, su involucramiento es parte del enfoque intercultural relacionado con el uso de las lenguas indígenas que, desde hace cincuenta años, se practica en la educación EIB (para) indígena(s).

Referencias bibliográficas

Agencia Latinoamericana de Información (ALAI)

- 1978 “El Instituto Lingüístico de verano, instrumento del Imperialismo”. *Nueva Antropología* 3, n.º 9: 116-142. <https://nuevantropologia.org.mx/index.php/revista/article/view/ILV-ALAI-vol-3-num-9-1978> (16.05.2026).

Aguirre Beltrán, Gonzalo

- 1976 *El Indigenismo en acción. XXV Aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil. Chiapas*. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista (INI)/Secretaría de Educación Pública (SEP). <http://bibliotecadigital.inpi.gob.mx:8080/handle/123456789/1012> (26.05.2026)
- 1992 *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, D.F.: Universidad Veracruzana (UV)/Instituto Nacional Indigenista (INI)/Gobierno del Estado de Veracruz/Fondo de Cultura Económica.

Aikman, Sheila

- 2003 *La educación indígena en Sudamérica. Interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP). <https://hdl.handle.net/20.500.14660/1134> (26.05.2026)

Ames, Patricia

- 2012 “Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales”. *Educación* 11, n.º 40: 7-26. <https://doi.org/10.18800/educacion.201201.001>

Bartolomé, Miguel Alberto, Guillermo Bonfil Batalla, Víctor Daniel Bonilla, Gonzalo Castillo Cárdenas, Miguel Chase Sardi, Gaoro Grunberg, Nelly Arvelo de Jiménez, Esteban Emilio Mosrnyi Dercy Ribeiro, Scott S. Robinson y Stefano Varase

- 1971 “Por la liberación del indígena: Declaración de Barbados”. <https://archive.org/details/barbados-1971> (26.05.2026)

Boggio, Ana, Carmen Lora, Gustavo Ríofrío y Rafael Roncagliolo

- 1976 *¿Cuesta arriba o cuesta abajo? Un análisis crítico de los textos de lectura de primaria*. Lima: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (DESCO).

Bolaños, Graciela

- 2009 “Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luis Enrique López, 355-376. La Paz: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes).
https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2024/07/inter_edu_cuidadania.pdf (26.05.2026)

Bonfil Batalla, Guillermo, Esteban Emilio Mosonyi, Gonzalo Aguirre Beltrán, Lourdes Arizpe y Silvia Gómez-Tagle

- 1977 “La declaración de Barbados II y comentarios”. *Nueva Antropología* 2, n.º 7: 109-125.
<https://nuevantropologia.org.mx/index.php/revista/article/view/declaracionbarbadosii-guillermobonfiletal-vol-2-num7-1977> (26.05.2026)

Briceño-Roa, Julieta

- 2021 “Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México”. *INDIANA* 38, n.º 1: 167-184.
<https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.167-184>

Chuquimamani Valer, Nonato Rufino

- 2001 “El problema de la identidad, problema de la interculturalidad”. En *Interculturalidad. Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, editado por María Heise, 281-287. Lima: Programa Forte.

Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors

- 1996 *La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. París: Ediciones UNESCO.
https://catedraanimalesysociedad.org/wp-content/uploads/2017/03/DELORS_s.pdf (26.05.2026)

Declaración de Lima

- 2003 “Declaración de Lima. Realidad multilingüe y desafío intercultural: Ciudadanía, Política y Educación”. En *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, editado por Roberto Zariquiey, 519-523. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)/Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).

Defensoría del Pueblo

- 2016 *Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe*. Informe 163. Gobierno del Perú. Lima: Gráfica Don Bosco
<https://www.defensoria.gob.pe/informes/informe-defensorial-no-163/> (26.05.2026)

Dietschy-Scheiterle, Anette

- 1989 *Las ciencias naturales en la educación bilingüe. El caso de Puno*. Lima/Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.

Dietschy-Scheiterle, Anette (coord.)

- 1983-1985 *Yatiñanakasa*. Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe.

Dürr, Michael y Teresa Valiente Catter

- 2004 “Multimedia y proceso de aprendizaje”. En *Escuchemos y leamos nuestro idioma. Textos en lengua k'iche, mam y tz'utujil*. Versión multimedia editada por Michael Dürr. Ciudad de Guatemala/Berlin: Proyecto de Educación Maya Bilingüe Intercultural (PEMBI)/Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Büro Guatemala (GTZ).

ETSA (redacción: J. Gasche)

- 1996 “Los alcances de la noción de ‘cultura’ en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora”. En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, compilado por Juan Carlos Godenzzi Alegre, 187-294. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Gleich, Utta von

- 1989 *Educación Primaria Bilingüe Intercultural en América Latina*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- 2013 “Die Bildungsreformen Boliviens: Der Weg der bilingualen interkulturellen Grundschulbildung vom Lande in urbane Migrantenstadtteile”. *Tertium Comparitionis* 19, n.º 2: 196-221.
<https://www.waxmann.com/artikelART101415> (26.05.2026)

Godenzzi Alegre, Juan Carlos, comp.

- 1996 *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Heil, Elizabeth

- 2006 “Explorando la perspectiva intercultural en la formación docente de educación intercultural bilingüe: pasantía en Tinto, Cuzco-Perú”. *Pueblos Indígenas y Educación* 59: 89-102.
https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=11&article=1447&context=abya_yala&type=additional (22.06.2026)

Heise, Maria Enrica

- 1978 “Peruanische Volksschulbücher vor und nach der Erziehungsreform. Ihr Inhalt und Einfluß auf die zweischprachige Hochlandbevölkerung”. Tesis de maestría, Freie Universität Berlin (FU).

Instituto Nacional de Estadística e Informática, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (INEI-UNICEF)

- 2011 *Estado de la niñez en el Perú*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI)/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI)

- 2020 “Atlas de los pueblos indígenas de México: chinantecos–lengua”.
<https://atlas.inpi.gob.mx/chinantecos-lengua/> (26.05.2026)

Jung, Ingrid

- 1992 *Conflicto cultural y educación. El proyecto de educación bilingüe – Puno/Perú*. Quito: Ministerio de Educación y Cultura, Proyecto Educación Bilingüe Intercultural (P. EBI)/Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ)/Abya-Yala.

Jung, Ingrid y Luís Enrique López

- 1988 *Las lenguas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Lima/Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P).

Kincheloe, Joe L. y Shirley R. Steinberg

- 1999 *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.

Kymlicka, Will

- 2003 “Estados multiculturales y ciudadanos interculturales”. En *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”*, editado por Roberto Zariquiey, 47-82. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)/Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).

- Landeo Muñoz, Pablo
2016 *Aqupampa*. Lima: Pakarina.
- Menacho López, Leonel y Cristina Villari
2019 “Cuando la educación familiar andina se interrumpe en la educación inicial: los PRONOEIS (Programas no Escolarizados de Educación Inicial) en la sierra de Ancash (Perú)”. *INDIANA* 36, n.º 1: 141-154. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i1.141-154>
- Modiano, Nancy y Antonio Pérez Hernández
1976 “Educación”. En *El Indigenismo en acción. XXV aniversario del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*, Chiapas, editado por Gonzalo Aguirre Beltrán, 55-73. México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista (INI)/Secretaría de Educación Pública (SEP). <http://bibliotecadigital.inpi.gob.mx:8080/handle/123456789/1012> (26.05.2026)
- Montes del Castillo, Jorge
1997 “La educación multicultural y el concepto de cultura”. *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 223-255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020207> (16.05.2026).
- Mora Núñez, Dionisio y Perla Gutiérrez Colindres
2005 “La educación intercultural bilingüe en Nicaragua: desafío y perspectiva”. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* 56: 77-84. <http://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/9652> (26.05.2026)
- Moya, Ruth
2009 “La interculturalidad para todos en América Latina”. En *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*, editado por Luís Enrique López, 21-56. La Paz: Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes). https://www.funproeibandes.org/wp-content/uploads/2024/07/inter_edu_cuidadania.pdf (26.05.2026)
- Moya, Ruth y Alba Moya
2004 *Derivas de la interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: Centro Andino de Formación y Promoción de Líderes Sociales (CAFOLIS)/Fundación para el Desarrollo Andino (FUNADES). <http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/33575> (26.05.2026)
- Natarov, Aleksandr
2023 “Challenges of translating fiction and scholarly texts from European languages into Quechua”. *INDIANA* 40, n.º 2: 31-47. <https://doi.org/10.18441/ind.v40i2.31-47>
- Proyecto EBI
1992a *Ñucanchic Yachaicuna*, vol. 4. Quito: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
1992b *Ñucanchic Yachaicuna*, vol. 6. Quito: Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- Ramos Rojas, Nelly y Vera Schlautmann
2001 *Los materiales del Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno: uso e impacto en el sistema educativo Peruano*. Materiales Nr. 8. Lima: Proyecto de Formación Docente en Educación Bilingüe Intercultural/Ministerio de Educación (MINEDU)/Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/450> (26.05.2026)

Rebolledo Angulo, Valeria

- 2021 “Trayectorias escolares de niñas y niños chinantecos y cambios sociolingüísticos a través de la historia escolar local”. *INDIANA* 38, n.º 1: 145-165. <https://doi.org/10.18441/ind.v38i1.145-165>

Rey de Castro, Rosario, ed.

- 1986-1988 *Kawsayninchis*. Lima: Ministerio de Educación.

Rockwell, Elsie, Ruth Mercado, Héctor Muñoz, Dora Pellicier y Rafael Quiroz

- 1989 *Educación bilingüe y realidad escolar. Un estudio en escuelas primarias andinas*. Lima/Puno: Ministerio de Educación.

Saint-Exupéry, Antoine de

- 1989 *Auquicu (El principito)*, traducido por Teodoro Gallegos y León Coloma Quito: Educación Bilingüe Intercultural (EBI).
2005 *Kamachikuq inkacha*, traducido por Sonya De la Cuba. Puno: Andean World.
2017 *Aukillu*, traducido por Armando Valenzuela Lovón. Cusco: Academia Mayor de la Lengua Quechua/Gamjor.
2018 *Quyllur llaqtayuy wawamanta*, traducido por Lydia Cornejo Endara y César Itier. Lima: El Lector.

Tirzo Gómez, Jorge

- 2023 “Encuentros, preguntas y desafíos de la interculturalidad y el currículum en la educación pública mexicana”. *Educación en movimiento* 22: 4-10.
https://gestion.cte.sep.gob.mx/insumos/docs/2526_s2_t8_orgcompleta_insumo5.pdf (26.05.2026).

Trapnell, Lucy

- 1996 “Pueblos indígenas, educación y currículo. Una propuesta desde la Amazonía”. En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, compilado por Juan Carlos Godenzzi Alegre, 165-185. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.

Tubino Arias-Schreiber, Fidel y Adhemir Flores Moreno

- 2020 *La interculturalidad crítica como política de reconocimiento*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)

- 2011 *Estado Mundial de la Infancia 2011*. New York: United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/costarica/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2011> (26.05.2026)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)

- 1983 *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol. 1 y 2, editado por Nemesio J. Rodríguez, Elio Masferrer y Raúl Vargas Vega. México, D.F.: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)/ Instituto Indigenista Interamericano (III).
1990 “Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa (26.05.2026)

Valiente, Teresa

- 1987 “Historia oficial, historia local y educación bilingüe”. *Allpanchis* 29/30: 401-428.
<https://doi.org/10.36901/allpanchis.v19i29/30.982>

Valiente Catter, Teresa

- 1988 *Las ciencias histórico sociales en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno: Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (PEEB-P).
- 1996 “Interculturalidad y elaboración de textos escolares”. En *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, compilado por Juan Carlos Godenzzi Alegre, 295-328. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas.
- 2012a “Intercultural bilingual education in Nicaragua: Contextualisation for improving the quality of education”. *International Review of Education* 57: 721-735.
<https://doi.org/10.1007/s11159-011-9258-0>
- 2012b “Conversación con Abadío Green en Berlín”. *Pueblos Indígenas y Educación* 62: 21-44.
<http://8.242.217.84:8080/jspui/bitstream/123456789/9659/1/Pueblos-indigenas%20E2%88%9A.pdf> (26.05.2026)
- 2019 “Experiencia(s) extrema(s) andina(s). Rumita, yakuta, allpata ima qachachiyaspa purin. ¡Lliwta!” *INDIANA* 36, n.º 1: 109-140. <https://doi.org/10.18441/ind.v36i1.109-140>

Valiente Catter, Teresa y María Enrica Heise

- 1989 “El mundo maravilloso que nos rodea”. *Amazonía Peruana. Educación* 18: 145-172.
<https://doi.org/10.52980/revistaamazonaperuana.vi18>

Valiente Catter, Teresa y Wolfgang Küper

- 1996 *Sprache, Kultur und Erziehung in Ecuador*. Eschborn: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).
- 1998 *Lengua, cultura y educación. Un proyecto de educación bilingüe intercultural en el Ecuador (1990-1993)*. *Pueblos Indígenas y Educación* 43/44. Quito: Abya-Yala.
<http://8.242.217.84:8080/jspui/handle/123456789/9631> (26.05.2026)

Villavicencio, Martha

- 1990 *Las matemáticas en la educación bilingüe: el caso de Puno*. Puno/Lima: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ).

Walsh, Catherine

- 2001 *Interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación/Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI)/Programa Unión Europea República del Perú, Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica (FORTEPE).
- 2003 “(De) construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, editado por Norma Fuller, 115-142. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)/Universidad del Pacífico (UP)/Instituto de Estudios Peruanos (IEP). <http://hdl.handle.net/11354/137> (26.05.2026)
- 2012 “Interculturalidad y decolonialidad. Perspectivas críticas y políticas”. *Visão Global* 15, n.º 1-2: 61-74

Zimmermann, Claus

- 1997 “Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios”. En *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, compilado por Julio Calvo Pérez y Juan Carlos Godenzzi Alegre, 31-52. Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.

Siglas usadas en el texto

AIDSESP	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas en Oaxaca
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca
DESCO	Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
FORMABIAP	Proyecto de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana
FOSED-UE	Proyecto Fortalecimiento del Servicio Educativo-Unión Europea (Nicaragua)
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía (México)
MECD	Ministerio de Educación Cultura y Deportes (Nicaragua)
P.EBI	Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural (Ecuador)
PEEB-P	Proyecto Experimental de Educación Bilingüe-Puno (Perú)
PROFODEBI	Proyecto de Formación Docente de Educación Bilingüe Intercultural (Perú)
PRONOEI	Programa No Escolarizado de Educación Inicial (Perú)
RAAN	Región Autónoma del Atlántico Norte (Nicaragua)
SCI	Secundaria Comunitaria Indígenas (Oaxaca, México)