



ESTUDIOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 26, n.º 95, 2021, pp.11-24
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos

From indigenous education to intercultural education in Mexico, Colombia, and Guatemala. Debates, reflections, and challenges

Martha VERGARA FREGOSO

<https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>
mavederu@yahoo.com.mx
Universidad de Guadalajara, México

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.5246508>

RESUMEN

El eje del escrito, es problematizar que la educación intercultural es y ha sido un medio para combatir las injusticias que han sufrido los pueblos indígenas; sin embargo las propuestas se han gestado al margen de su cultura. Se realiza una revisión documental e histórica sobre el origen de la educación dirigida a esta población. El estudio considera tres casos: México, Colombia y Guatemala, con la finalidad de identificar los problemas a los que se han enfrentado, así como coincidencias y diferencias en cada caso; y, a la vez, recuperar las experiencias significativas en favor de una educación intercultural bilingüe.

Palabras clave: Población nativa, políticas educativas, interculturalidad, educación intercultural.

ABSTRACT

This article problematizes how despite education is and has been a means to combat the injustices that indigenous peoples have suffered through history; these proposals have been shaped without considering their culture as a stepping point. Reflecting on the origins of education in indigenous peoples and how intercultural education is understood, this article develops a documentary and historical revision of three case studies: Mexico, Colombia, and Guatemala, in order to identify similarities and differences among these countries regarding education in indigenous communities, and recover the meaningful experiences to achieve an intercultural bilingual education.

Keywords: Native people, education policies, interculturality, intercultural education.

Recibido: 15-04-2021 • Aceptado: 11-08-2021



INTRODUCCIÓN

El presente texto contiene el avance de la investigación interinstitucional e internacional titulada: "La educación intercultural desde la voz de los agentes educativos. Un estudio en México, Colombia, Guatemala, Chile, Perú y Venezuela".

El eje central de discusión del presente escrito es problematizar que la educación intercultural es y ha sido un medio para combatir las injusticias que a lo largo de la historia, han sufrido los pueblos indígenas; sin embargo las propuestas se han gestado al margen su cultura; para ello se realiza una revisión documental e histórica sobre el origen de la educación dirigida para esta población. Por lo que, a partir de una revisión documental e histórica de los tres casos de estudio: México, Colombia y Guatemala, se hace mención del origen de la educación en los pueblos indígenas, así como sus principios y fines, con el propósito de identificar coincidencias y diferencias en torno a la educación de los pueblos indígenas, y el trayecto emprendido para lograr una educación intercultural en cada caso; y, a la vez, recuperar las experiencias significativas en favor de una educación intercultural bilingüe.

LA INTEGRACIÓN DEL INDIO AL NUEVO PROYECTO DE NACIÓN: CASO MÉXICO

La educación dirigida a la población indígena tuvo como propósito la integración del indio al nuevo proyecto de nación, ya que se percibía al indígena como un ser atrasado social y culturalmente, que impedía el progreso del país. Esta etapa de la historia de la educación multi-y/o intercultural en México, de acuerdo con Gunter Dietz (2014), se puede dividir en tres periodos: el periodo posrevolucionario del "indigenismo clásico" (hasta los años ochenta), el periodo de movilización étnica y multiculturalismo indígena (durante los años ochenta y noventa), y el actual periodo del interculturalismo oficial (desde el cambio del siglo) (Dietz, 2014).

En el periodo posrevolucionario del "indigenismo clásico", se tenía como propósito transformar a los indígenas en ciudadanos nacionales. Por ello, en 1911 se promulgó la Ley de Instrucción Rudimentaria, mediante la cual se autorizó a las escuelas para enseñar a toda la población, y, de manera particular a los indígenas, a hablar, leer y escribir en castellano. Es así como se pretendía mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional y con ello consolidar una cultura homogénea. Con este mismo objetivo de civilizar al indio, se creó la Casa del Estudiante Indígena en 1925.

Desde la Secretaría de Educación, encabezada por José Vasconcelos, se convocó a jóvenes de las distintas etnias existentes en el país, para internarlos en una casa donde recibirían instrucción para cambiar su mentalidad, tradiciones y costumbres, y adoptarían el modo de vida occidental de la población no indígena. Posteriormente, regresarían a sus comunidades para realizar este proceso de transformación entre los miembros de la comunidad. El experimento falló principalmente porque, una vez que los jóvenes estaban en la ciudad y recibían la instrucción, se negaban a regresar a sus lugares de origen.

En 1939 se dan los primeros experimentos de alfabetización con un enfoque bilingüe. El proyecto Tarasco pretendía castellanizar a los indígenas de manera indirecta, es decir, primero aprendían a leer y a escribir en su lengua materna, y posteriormente hacían la transición al español. Este proyecto no fue muy bien recibido dentro de las comunidades, por lo que se canceló una vez que Lázaro Cárdenas fue sustituido en la presidencia en el año de 1940.

En 1948, con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), se fundaron los Centros Coordinadores Indigenistas, mediante los cuales se dio continuidad a la tarea de aculturación e integración de la población indígena. Desde estos centros se coordinaban proyectos en materia de salud, desarrollo económico y bienestar social, entre otros. En materia de educación, los Centros Coordinadores se encargaban de actividades de inspección escolar, construcción de escuelas, castellanización de la población indígena y formación de maestros bilingües para primaria (Fenner & Palomo, 2008). Junto con los maestros bilingües, durante este periodo surgió la figura de los promotores culturales, cuya función era apoyar a los maestros en las campañas de castellanización, y realizar actividades extracurriculares relacionadas con la educación para adultos y el desarrollo de la comunidad.

Sin embargo, como lo menciona Gunther Dietz (2014), en los años sesenta se evidenció que los maestros bilingües fracasaron en estas dos tareas, porque

(...) en el ámbito escolar, muy a menudo el supuesto carácter bilingüe de la educación preescolar y primaria que proporcionaban resultaba ficticio. Apenas se utiliza la lengua indígena en el aula [...] Por otro lado, la contribución extra-escolar de los maestros al desarrollo comunitario resulta igualmente insatisfactoria para las instituciones indigenistas (Dietz, 2014:166).

Dietz (2014) afirma que estos fracasos surgen por la falta de material didáctico apropiado y porque los padres de familia y los mismos profesores se resistían a usar la lengua materna. De igual forma, la falta de experiencia de los profesores y el limitado nivel de estudio con el que contaban, traían como consecuencia que las autoridades tradicionales y otros miembros de la comunidad los rechazaran y no confiaran en su trabajo (Dietz, 2014:166).

Durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), se dio un fuerte apoyo al sector educativo con un aumento del presupuesto, pasando de 15.8 por ciento del presupuesto federal en 1958, a un 23 por ciento en 1964 (Olivera, s.f.). Este aumento presupuestal también benefició a la educación indígena, ya que en 1963 se creó de manera oficial el Sistema de Educación Bilingüe-Bicultural, iniciado por el INI en los Altos de Chiapas en 1951 [...] y se creó la Biblioteca del Archivo Histórico INI, que a partir de 1987 lleva el nombre de Juan Ruflo (CDI, 2012:8). De igual manera, en este mismo año aumentó la contratación de promotores culturales y profesores bilingües por parte de la SEP. En 1959, en zonas indígenas funcionaban alrededor de 3900 escuelas rurales, que prestaban el servicio a unos 318,000 alumnos, junto con "23 centros de capacitación, 14 brigadas y 27 procuradurías en 14 importantes núcleos indígenas" (Informes Presidenciales, 2006:130).

A pesar de los avances en términos numéricos, durante este periodo la enseñanza en lengua indígena presenta graves problemáticas, como el desconocimiento de la lengua, la imposición del castellano y la carencia de materiales educativos en la lengua de los pobladores; adicionalmente, los docentes no eran nativos de las comunidades, y muchas veces tampoco hablantes de la lengua, lo cual dificultaba la comunicación y, en consecuencia, los procesos educativos en las escuelas.

Ante el fracaso de la educación indígena, en 1978 se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), un área especializada de la SEP encargada del funcionamiento del modelo de educación bilingüe-bicultural. Tal iniciativa fue producto de la reforma educativa, en la cual se indicaba "la necesidad de emplear métodos adecuados para la educación en las regiones indígenas y exigía poner mayor atención al bilingüismo como método de instrucción" (Salmerón & Porras, 2010:517). La propuesta de la DGEI consistía en emplear las lenguas indígenas en la instrucción de los niños y niñas indígenas, y el aprendizaje del español como segunda lengua; además, al ser un modelo bicultural, se debían incorporar elementos tanto de la cultura nacional como de la indígena.

Aunque este nuevo modelo se concibió bajo la idea de dar mayor participación al indígena, buscaba otorgar una educación más pertinente en el contexto de la cultura indígena. Carlos Zolla & Emiliano Zolla Márquez (2004) mencionan que, desde sus inicios, este tipo de educación ha carecido de elementos constitutivos bien definidos, así como de herramientas pedagógicas para su aplicación. La principal innovación que se dio con la educación bilingüe-bicultural fue que el promotor cultural usaba la lengua materna durante los primeros grados de enseñanza, lo cual contribuía a preservar las lenguas originarias, que se habían venido perdiendo con la castellanización emprendida en la década de 1930.

Sobre ese punto, Dietz (2014) señala que, a pesar del esfuerzo de algunos profesores comprometidos a superar el uso instrumental y limitado del bilingüismo como medio para castellanizar a los niños, la educación bilingüe-bicultural arrastra las mismas deficiencias del modelo predecesor monocultural y mestizo:

"Una formación breve, superficial e inadecuada de los maestros bilingües, la falta de material didáctico y de apoyos infraestructurales, una política clientelista para la asignación de maestros por regiones y comunidades, que más bien refleja los intereses del sindicato magisterial, y, como resultado de todo ello, un rol de maestro bilingüe cada vez más controvertido al de su comunidad". (Dietz, 2014:161).

En 1993 se publica la Ley General de Educación; esta normativa instaura la descentralización de la educación y establece en el artículo 38, bajo el título modalidades: "la educación básica, en sus tres niveles,

tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (Diario Oficial de la Federación, 1993:18).

La referida ley se produce en el marco de la modernización que el presidente Salinas planteaba en su política para México; de ahí la importancia de favorecer la pluriculturalidad y, por ende, la educación en lenguas indígenas; no obstante, como lo menciona Martínez (2015), “el programa carecía de un proyecto académico que sistematizara los aspectos metodológicos y curriculares” (p. 109). De igual modo, lo establecido en el artículo 38 sólo aplica para la educación básica, sin una articulación con los niveles posteriores. Aunado a lo anterior, los indígenas continuaban sufriendo altos niveles de pobreza y marginación, pese a los múltiples programas sociales que por más de cinco décadas se venían ofreciendo, y tal situación hacía difícil la inclusión de esta población en el proyecto modernizador de la educación.

En el año 2000, con el cambio de gobierno y la aspiración de avanzar hacia un Estado democrático y de mayor pluralidad y oportunidades, se instaura la educación intercultural y bilingüe como una nueva prioridad política. Sin embargo, no se reconoce la autonomía de los indígenas para que ellos mismos sean los encargados de administrar el nuevo modelo educativo. Al respecto, Dietz (2014) apunta que, “la educación intercultural se convierte en una arena ahora oficialmente reconocida para las reivindicaciones étnicas, reivindicaciones que no pueden ser canalizadas por otra vía una vez que el Estado-nación se haya retirado de todos los demás ámbitos tradicionales del indigenismo integracionista” (2014:168).

Para hacer funcional este nuevo modelo educativo, en 2001 se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), la cual tiene entre sus funciones: promover la incorporación del enfoque intercultural en el Sistema Educativo Nacional y evaluar los avances de este enfoque en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativas, en coordinación con las unidades administrativas y órganos administrativos desconcentrados competentes de la Secretaría de Educación Pública, con el fin de garantizar una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística (CGEIB, 2016).

El propósito de la CGEIB, era y continúa siendo “mejorar y ampliar las oportunidades educativas de la población indígena, así como promover relaciones más igualitarias y respetuosas entre los miembros de distintas culturas” (Alcántara, 2014:7). A partir de este sexenio, la CGEIB sería la encargada de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que tiene a su cargo programas como: universidades interculturales, formación docente, bachillerato intercultural, indígenas en la ciudad, entre otros.

Respecto de la educación intercultural en México, se puede decir que a partir del año 2000 se han logrado algunos avances en materia educativa para la población indígena, y se ha puesto en el debate público la necesidad de implementar una educación intercultural para todos. Sin embargo, aún existe una gran brecha entre lo que se establece en los documentos oficiales y las realidades vividas en las interacciones cotidianas, debido en gran parte a los altos índices de discriminación que persisten en la sociedad mexicana hacia la población indígena y a la falta de reconocimiento del valor cultural que aportan los pueblos indígenas a la pluriculturalidad de la nación (Martínez, 2015).

Por lo anterior, más que hablar de una educación intercultural, es necesario aspirar a una educación para la interculturalidad que contribuya a una noción intercultural, tal como lo plantea Silvia Schmelkes (2006).

En México se denomina erróneamente a la educación bilingüe orientada a poblaciones indígenas “intercultural bilingüe”, ya que con ello se arrastra la identificación, en la representación colectiva, de la educación intercultural con aquella destinada a los pueblos indígenas. Es necesario transformar esta concepción, porque evidencia una percepción equivocada sobre lo que es la interculturalidad, limitándola sólo a un sector o grupo y desconociendo por completo la diversidad.

Es preciso subrayar que una educación intercultural implica realizar esfuerzos para detener el racismo y el desprecio a las sociedades, lenguas y culturas indígenas; también contribuye a la construcción de un mundo más humano, más solidario, más democrático, donde no predominen relaciones de asimetría, y sí prevalezca el reconocimiento del otro, el interaprendizaje y el reconocimiento a la diversidad (Vergara, 2019).

Durante las últimas dos décadas, la educación intercultural bilingüe ha continuado a cargo de la CGEIB. Cabe señalar que en el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012) se crearon cinco universidades interculturales ubicadas en Guerrero, Michoacán, Quintana Roo, Hidalgo y San Luis Potosí. Estas

instituciones funcionan como subsistemas de educación superior y tienen como propósito brindar atención educativa pertinente a jóvenes indígenas, para que impulsen el desarrollo de sus pueblos (CGEIB, 2016).

En el año 2011, a través de la CGEIB, se formuló un programa de diplomados para capacitar a docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación inicial y básica, general e indígena, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. El diplomado pretendía que el personal académico contara con herramientas para ofrecer educación con calidad, equidad y pertinencia a la diversidad. Este programa se titulaba: "Diplomado educar en y para la diversidad. El enfoque intercultural en la educación"; tenía una duración de 160 horas, "90 horas distribuidas en 9 sesiones presenciales de 8 horas cada una y 70 horas de trabajo de campo, investigación bibliográfica y elaboración de una propuesta de intervención educativa" (CGEIB, 2013).

En el año 2013 se aprobó la Reforma Educativa a la Ley General de Educación, aunque los artículos que hacen alusión a la educación indígena no fueron modificados. En 2014, en el marco del México incluyente, se formuló el Programa de Inclusión y Equidad Educativa, que fusionó los siguientes programas del área de educación básica:

"Fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, Fortalecimiento del servicio de la educación telesecundaria, Programa de Educación Básica para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM), Programa Asesor Técnico Pedagógico y para la Atención Educativa a la Diversidad Social, Lingüística y Cultural (PAED) y Fortalecimiento a las acciones asociadas a la educación indígena (U042)" (DGEI, 2016)

Uno de los objetivos del programa establece: "Beneficiar a escuelas y/o servicios públicos que atienden a población indígena con acciones de fortalecimiento académico, apoyos específicos y contextualización de contenidos" (Diario Oficial de la Federación, 2015). En el marco de este programa, se continúa operando la Educación Intercultural Bilingüe para la enseñanza básica, la cual está a cargo de la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública.

Bajo el nuevo gobierno de Andrés Manuel López Obrador, que inició en diciembre de 2018, se tiene como política una atención especial a la población indígena a través del acceso a los programas sociales. Así, los jóvenes de los pueblos indígenas del país serán incorporados de manera prioritaria al programa de becas educativas de los niveles básico, medio superior y superior. De igual forma, en el Programa Nacional de los Pueblos Indígenas (2018-2024) se establece que se "fortalecerán los procesos de educación indígena intercultural en todos sus tipos y niveles" (pág. 25).

LA CONFIGURACIÓN COMO NACIÓN QUE INCLUÍA POBLACIÓN INDÍGENA Y NEGRA EN COLOMBIA

En el caso de Colombia, al igual que otros países de América Latina, la configuración como nación se produjo basándose en una concepción de sociedad homogénea, ya que las leyes surgidas después del periodo de la Independencia (1810-1820) tenían el propósito de desaparecer del lenguaje oficial de la nación, la concepción de lo étnico y las diferencias culturales, lo que incluía a las poblaciones indígenas y negras presentes en el país (Rojas & Castillo, 2005).

"En Colombia, la Ley del 11 de octubre de 1821 definió que las comunidades indígenas no se llamarían más pueblos de indios, sino parroquias de indígenas; se permitió el ingreso y residencia de los no indígenas en ellas y se previó la disolución de sus resguardos, que serían entregados a las familias bajo la forma de propiedad privada" (Rojas & Castillo, 2005:32).

De esta manera, se pretendía dejar fuera de la República en construcción a la otredad que representaba retraso e ignorancia. En el intento de homogenizar a los nuevos ciudadanos, en 1887 se firma el concordato del Estado y la Iglesia Católica y en 1890 se firma la Ley 89 "por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada" (Rojas & Castillo, 2005: 35), mecanismos mediante los cuales se daba inicio a un nuevo proyecto civilizador. A partir de entonces, la

Iglesia se encarga de evangelizar y reducir a los salvajes -como eran llamados los miembros de los pueblos indígenas- e incorporarlos a la nación.

En materia educativa, Axel Rojas y Elizabeth Castillo (2005: 59), identifican tres momentos o tendencias que han marcado la relación entre Estado y pueblos indígenas en Colombia:

“El primer momento corresponde al período de colonización, cuyo proyecto determinante fue la evangelización; posteriormente, en el período de la República se promueve una especie de integracionismo escolar, dando lugar a la institucionalización de las misiones como dispositivo educador en las regiones habitadas por indígenas y negros; y, por último, se ubica la etapa de los derechos étnicos, en la cual la centralidad está en el reconocimiento y la cooptación mediante la institucionalización-oficialización.”

Durante el período evangelizador, la educación que recibían los indígenas se reducía únicamente a la enseñanza de la doctrina católica, con la finalidad de incorporar al Nuevo Mundo a las personas que estaban fuera de la civilización. Mediante la evangelización se reproducían y justificaban las relaciones de subordinación y los privilegios de unos sobre otros, a la vez que se imponían pensamientos y creencias permitidos dentro de este sistema, ya que “evangelizar no sólo era bautizar a los infieles sino proporcionarles una formación cristiana; esto implicaba todo lo que debían saber y creer, los hábitos que era imperativo desarraigar y aquellos que debían sustituirlos” (Gonzalbo, 1999, citado en Rojas & Castillo, 2005:61).

Durante la segunda etapa, posterior al proceso de independencia, aunque el país le apuesta a tener sus propias instituciones y separarse de las leyes de la Colonia, el servicio educativo para las grandes masas de población, entre ellos los indígenas, continúa bajo la tutela de la Iglesia Católica, quien bajo la figura de las misiones tiene la tarea de adoctrinar y enseñar el castellano a los salvajes ubicados en territorios periféricos. En el año de 1904 se publica el decreto 491, que tiene como principio reorientar las misiones y dar prioridad a la evangelización de las tribus salvajes. De acuerdo con Yolanda Bodnar (1990), la educación impartida bajo este sistema reflejaba el modelo que la nación colombiana quería consolidar.

La educación se impartió en las comunidades indígenas en español y con los mismos programas oficiales para todo el país, bajo el principio de superioridad del blanco y, por tanto, con el ánimo de civilizarlas e integrarlas a la cultura nacional. Este tipo de instrucción se dio bajo la modalidad de internado, consistente en que a los niños se les apartaba de su comunidad para recibir los beneficios de la educación formal estatal, en centros en los cuales permanecían por espacio de 5 o más años, y donde se les prohibía hablar su lengua materna, se les cortaba el cabello y se les separaba por sexo. Se les instruía en actividades laborales haciendo caso omiso de sus formas tradicionales de organización social (Rojas & Castillo, 2005:66).

Las misiones católicas estuvieron vigentes hasta 1930 con la consigna de civilizar a los indígenas, siendo la década de 1920 a 1930 el período donde se intensificó el proceso civilizatorio. “A finales de los años veinte “los capuchinos enviaron maestros y maestras a fundar escuelas más estables, en donde los indios eran muy numerosos y habían adquirido un comienzo de conversión” (Rojas & Castillo, 2005:68). Adicionalmente, se enviaban maestros itinerantes a las regiones para adoctrinar a los indígenas y se crearon hospicios, que eran pequeñas colonias de familias catolizadas que atraían a los salvajes hacia el mundo civilizado.

Hacia 1935, luego de recibir quejas de algunos indígenas por los abusos que cometía la Iglesia Católica en su proceso de evangelización, el Ministro de Educación del momento propuso que la educación indígena estuviera a cargo del Estado y que fueran los graduados de las escuelas rurales quienes fungieran como docentes. Sin embargo, como lo mencionan Axel Rojas y Elizabeth Castillo, la falta de capacidades técnicas y financieras del Ministerio para responder a las demandas de educación en los territorios hizo que las congregaciones religiosas mantuvieran el control de la educación en territorios indígenas. A mediados del siglo XX la Iglesia tenía la potestad de crear, trasladar escuelas y nombrar maestros en primaria y secundaria; durante este período, los textos escolares y las cátedras continuaban reproduciendo discursos de jerarquías y clases sociales, en las que los negros y los indígenas aparecían en el nivel más bajo de la pirámide (Rojas & Castillo, 2005).

Hasta el inicio de la década de los setenta, la educación para la población indígena continuaba siendo cobijada por la Iglesia Católica y la educación pública oficial, por lo que las comunidades que accedían a la escolarización debían soportar prácticas dentro de escuelas oficiales en las que se desconocía su cultura e incluso se les prohibía hablar su lengua, de este modo se garantizaba la integración del indígena a la sociedad

nacional (Rojas & Castillo, 2005). Ante esta realidad que subordina la cultura indígena, hacia finales de 1970 surgen movimientos sociales de tipo étnico que demandan transformaciones en el campo educativo; sus propuestas estaban dirigidas a la creación de un sistema de educación que atendiera las necesidades particulares de cada pueblo.

Durante esta década, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), pionero en la lucha por la defensa de los territorios y derechos indígenas en Colombia, propuso la creación de escuelas propias y la formación de maestros bilingües (Castillo & Guido, 2015). Producto de esta presión por parte de los pueblos indígenas, en 1978 se promulgó el decreto 1114, en el que se establece por primera vez el término de educación indígena; además:

Les otorgó el derecho a los grupos étnicos de diseñar y ejecutar sus propias propuestas curriculares, hizo un llamado a la necesidad de introducir la educación bilingüe en las escuelas y reconoció el derecho a que las comunidades indígenas eligieran y sostuvieran sus propios maestros (García, 1999, citado en Rojas & Castillo, 2005:74).

A raíz de estos acontecimientos, hacia los años ochenta ya existía un grupo de trabajo capacitado en el tema y con escuelas comunitarias (Castillo & Guido, 2015).

En la experiencia de Colombia, es el propio movimiento indígena el responsable de proponer inicialmente el tema de la educación bicultural, para dar paso, al final de la década de 1980, a la idea de una educación intercultural, entendida como una característica de la escuela indígena y de las dinámicas del movimiento.

La propuesta de educación bilingüe bicultural propuesta por el CRIC trazaba tres objetivos principales:

- Dar una educación de acuerdo a su cultura.
- Llevar al niño al correcto uso de su lengua materna y del castellano, en su forma hablada y escrita.
- Conseguir que los niños apliquen los conocimientos adquiridos en la escuela a la vida real.

Con tales objetivos se pretendía que la educación indígena fuera distinta a la educación oficial que hasta entonces se había impartido a los miembros de las comunidades; a la vez se buscaba que se adaptara a la realidad cultural y lingüística de los diversos pueblos indígenas de Colombia.

“Entre 1978 y 1987 el CRIC promovió, a través de su programa de educación bilingüe, la creación de 23 escuelas, cuyos proyectos pedagógicos y educativos se orientaron fundamentalmente por los principios de participación comunitaria, aprender investigando, valorar la lengua y el pensamiento propio, ampliar la participación del niño en la escuela, investigar sobre los procesos de socialización de los niños indígenas, vincularse a los procesos productivos de la comunidad, valorar al maestro como compañero y orientador del proceso, entre otros” (Rojas & Castillo, 2005:76).

Gracias a los avances alcanzados por el movimiento indígena, en particular por el CRIC y la solidez de su sistema educativo, se creó el Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, y sirvió para que el movimiento indígena se mantuviera como interlocutor legítimo en el permanente debate con el Ministerio de Educación (Castillo & Guido, 2015). A partir de 1982, el Ministerio reconoce oficialmente la educación indígena bajo el nombre de etnoeducación.

En 1987 se creó el Programa Nacional de Etnoeducación, con lo cual se transita de la educación indígena a la etnoeducación, definida como:

Un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (Artunduaga, 1996:26).

De esta manera, la primera etapa del programa consiste en un proceso de doble vía: por una parte, la institucionalización de la etnoeducación en el Ministerio de Educación se convierte en política educativa para atender a los pueblos indígenas; en segundo lugar, se promueven el acercamiento y la concertación con las organizaciones indígenas para afianzar la confianza en las acciones que adelantaba el Ministerio (Rojas & Castillo, 2005).

Por todo lo anterior, se puede decir que lo más novedoso de la política etnoeducativa fue la presencia de dos aspectos ausentes en los proyectos de educación indígena anteriores:

Por un lado, el planteamiento del problema en términos políticos, asociado a la formación de sujetos para la construcción de autonomía, que resultaba del vínculo conceptual con la noción de etno desarrollo, propuesta en el Grupo de Barbados [...] El segundo aspecto novedoso en las políticas de etnoeducación fue la inclusión de la interculturalidad como una de sus características y horizontes, que significaba plantear la dimensión política del conocimiento, también en concordancia con el proyecto del etno desarrollo (Rojas, 2011:182).

Como se puede observar, la interculturalidad se convierte en un principio rector que orienta los proyectos educativos para la población indígena del país.

En la Constitución Política de 1991 se reconoce a la educación como un derecho fundamental en una nación pluriétnica, lo que permitió que la etnoeducación incorporara nuevos elementos y nuevas formas de relación entre el Estado y las organizaciones indígenas. De manera oficial, la etnoeducación se reconoce mediante la Ley General de Educación de 1994.

En cuanto a la profesionalización docente que hacía posible el proyecto de etnoeducación, en 1986 el Ministerio de Educación expide la Resolución 9549, gracias a la cual se crea un sistema especial de profesionalización para maestros que laboran en comunidades indígenas.

"Para 1994 el balance de las acciones en los procesos de nivelación, profesionalización y actualización de docentes indígenas y no indígenas era de 4371 maestros en 10 experiencias; 41 procesos de profesionalización y 212 eventos de actualización, acciones desarrolladas en un total de 28 departamentos" (Jiménez, 1996, citado en Rojas & Castillo, 2005:91).

Para el año 2010, mediante el decreto 2500, se reconoce el Sistema Educativo Propio de los Pueblos Indígenas (SEIP) y la autonomía de las autoridades indígenas para administrar la educación (Guido & Bonilla, 2013).

Esta transformación de la etnoeducación, de educación promovida por el Estado a educación propia que se materializa en el SEIP, es la consecuencia de la lucha del movimiento indígena, así como de una apertura a la participación del mismo por parte del Estado, producto de atender políticas internacionales en torno a ese aspecto.

Siguiendo a los autores antes citados, la educación propia de los grupos surge como una forma de recuperar el poder cedido por los cabildos indígenas al Estado y permite que nuevos actores retomen la legitimidad de la vida colectiva, propia de los pueblos indígenas. Con el SEIP, las autoridades indígenas tienen autonomía para administrar el sistema educativo y reorientar pedagógicamente sus propuestas educativas. Adicionalmente, con el decreto 2500 hay un reconocimiento amplio de los tipos de proyectos que pueden surgir desde las comunidades indígenas: proyectos educativos comunitarios, proyectos o modelos etnoeducativos, proyectos educativos propios o propuestas de educación propia (Guido & Bonilla, 2013).

DEL CONFLICTO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA E INTERCULTURAL EN GUATEMALA

Guatemala es un país que sufrió 36 años de guerra, y el fin del conflicto ocurrió hasta 1996. La educación indígena en Guatemala tiene una historia reciente que se ubica antes de la década de 1980, ya que, al igual que en otros países de América Latina, la educación indígena estuvo a cargo de la Iglesia y tuvo como propósito principal la castellanización para integrar al indígena a una sociedad excluyente, racista y de predominio de jerarquías (Choy & Cristales, 2010). Las primeras experiencias de educación bilingüe en Guatemala fueron promovidas por el Proyecto Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI), que operó en el periodo de 1986 a 1993, con apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID).

El PRONEBI estaba bajo la Dirección del Ministerio de Educación, atendía niños y niñas de las áreas lingüísticas K'iche', Kaqchikel, Q'eqchi' y Mam. De 1985 a 1990 el Ministerio se propuso establecer 400 escuelas completas (de preprimaria a cuarto grado de primaria), y 400 escuelas incompletas (escuelas que tuvieran sólo preprimaria). En estos centros educativos los niños recibían instrucción de maestros bilingües, había mobiliario escolar y materiales educativos, principalmente textos elaborados en idiomas mayas (Ministerio de Educación, Gobierno de Guatemala, 2009).

De acuerdo con Ruth Moya (1997), el PRONEBI se creó en un contexto que arrastraba el viejo modelo integracionista de los indígenas, al tiempo que el país vivía en medio de un conflicto armado interno que afectaba todas las áreas de la vida nacional. Señala Moya (1997) que, si bien los dirigentes mayas formaron parte de la dirigencia del PRONEBI y proporcionaron capacitación a los docentes y materiales para los niños en idioma maya, estas iniciativas no incluían necesariamente una reflexión sobre pertinencia cultural; el propósito de un currículo con estas características era exaltar la mayanidad y con ello la atracción del turismo extranjero.

Adicionalmente, en el programa no había claridad sobre cuál era el rol de las lenguas y la cultura dentro del currículo, tal como lo plantea la autora (Moya, 1997).

Las lenguas mayas sólo sirvieron de receptáculo idiomático de conceptos, contenidos y estrategias tomados de la cultura escolar ladina y elaborados en castellano. Cada equipo del PRONEBI contó con un traductor de la lengua maya, de modo que, antes de pensar los contenidos escolares desde la lógica interna de la propia lengua y los patrones, taxonomías y otros aspectos de la cultura originaria, básicamente se vaciaron a la lengua maya los programas oficiales de la escuela en castellano.

Otro de los factores que incidió en el funcionamiento del PRONEBI fue el contexto de violencia que enfrentaba el país. Muchos maestros bilingües no simpatizantes de la guerrilla fueron asediados, secuestrados y asesinados (Moya, 1997).

Dentro de los aspectos positivos del programa, Moya (1997) resalta que, por primera vez, se pone de manifiesto la presencia de la cultura maya dentro de los contenidos curriculares, y comienza la lucha por el establecimiento de alfabetos en las lenguas originarias.

Con la firma de los acuerdos de paz en 1996, se establece la necesidad de una reforma educativa que reflejara a Guatemala como una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe, en la cual conviven cuatro pueblos indígenas: maya, xinka, garífuna y ladino (Sam & Sandoval, 2012). Como parte de los acuerdos firmados, se establece que debe haber un reconocimiento y promoción de las lenguas indígenas y que éstas deben ser utilizadas como instrumento pedagógico en el proceso de enseñanza. Según el acuerdo se debe, "promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, a fin de permitir que los niños puedan leer y escribir en su propio idioma o en el idioma que más comúnmente se hable en la comunidad a la que pertenezcan" (Acuerdos de Paz, 1996, citado en Sam & Sandoval, 2012:3).

A partir de 1995, el PRONEBI adquiere la categoría de Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), entidad adscrita al Ministerio de Educación y mediante la cual se pretende dar cumplimiento a los acuerdos de 1996 y fomentar la educación bilingüe intercultural. Posteriormente, en 1998, se impulsa la reforma educativa que culminaría con la publicación del Currículo Nacional Base (CNB) en 2005.

En materia de educación intercultural, en el año 2000 se crea el modelo de Educación Intercultural Bilingüe, en el que se establece un enfoque teórico-conceptual de contenidos básicos curriculares y una política lingüística que sirvió de base para la elaboración de textos en idiomas mayas, garífuna y xinka (Sam & Sandoval, 2012). Para el año 2005 se genera otro documento titulado Lineamientos Educativos para la Diversidad Cultural y Lingüística de Guatemala, en el que se designan pautas que las acciones educativas deben atender.

En el año 2008 las propias autoridades educativas advierten que la Educación Bilingüe Intercultural no está cumpliendo con los objetivos pactados en los acuerdos y no ofrece solución a las necesidades de los contextos multiculturales, lo que ha llevado a altas tasas de deserción y ausentismo de los estudiantes indígenas en los primeros grados, por lo que se propone revisar el modelo educativo (Sam & Sandoval, 2012). A raíz de este trabajo de revisión se origina el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural (MEBI) en 2010, modelo que continúa vigente hasta la fecha.

De acuerdo con lo estipulado por la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, el Modelo Educativo Bilingüe Intercultural fue creado a partir de un proceso participativo en el que intervinieron activamente representantes de los pueblos indígenas de Guatemala, organizaciones civiles, representantes del Magisterio Nacional y del Magisterio de EBI, padres de familia, estudiantes, catedráticos y autoridades locales.

En el diagnóstico realizado para la creación del MEBI destacaron algunas fortalezas de la Educación Bilingüe Intercultural; por un lado, se reconoce que ha sido posible brindar los servicios educativos en las comunidades rurales, lo cual ha impactado positivamente, porque se logró disminuir la deserción escolar, gracias a que aumentó el número de docentes bilingües para los municipios con mayor población indígena; además, se reestructuraron las áreas administrativas, direcciones departamentales, subdirecciones y departamentos de educación bilingüe intercultural. Lo más importante fue, sin duda, la consolidación y desarrollo del bilingüismo, en el que prevalecieron la lengua materna y el castellano, ya que los docentes fueron capacitados en la lectoescritura y metodologías del bilingüismo.

Sin embargo, pese a los avances antes señalados, persisten algunos aspectos que ameritan intervención a fin de lograr la Educación Bilingüe Intercultural; algunos de ellos corresponden al ámbito social y otros al institucional. En cuanto a los primeros, es importante mencionar que el Sistema Educativo del país no fomenta la participación de una educación para promover una ciudadanía intercultural inclusiva, que podría contribuir a la transformación social, esto sí, y sólo si los aprendizajes trascienden de la escuela y se vinculan con la realidad social. Respecto a la práctica de la interculturalidad en la escuela, se reconoce que persiste “el bilingüismo sustractivo, asimilacionista y focalizado a poblaciones indígenas, propiciando las prácticas de discriminación y racismo, contraviniendo los derechos establecidos en Convenios y Acuerdos Internacionales” (MEBI, 2009:15).

Pese a los postulados normativos que sustentan la EBI, en un congreso realizado en 2016 en Guatemala se expuso la inconformidad por parte de los docentes, quienes manifestaban que existen carencias e insuficiencias en términos de material y capacitación docente, lo que dificulta su labor. De igual forma, los padres de familia expusieron que la educación pública para los pueblos indígenas de Guatemala se encontraba en abandono y que el currículo nunca ha sido socializado con ellos (Prodesa, 2016).

Aunque se reconocen avances en las últimas dos décadas, desde la firma de los acuerdos de paz, los retos de la EBI en Guatemala siguen siendo enormes. El modelo educativo únicamente llega hasta tercer grado y sólo se aplica en determinadas zonas del país, principalmente en áreas rurales, a pesar de que existe un gran porcentaje de niños y jóvenes indígenas que viven en las ciudades (Muñoz, 2016). Aunado a lo anterior, se identifica insuficiencia de personal docente y falta de conciencia por parte de padres de familia y docentes sobre la importancia de la enseñanza en la lengua materna como factor clave del aprendizaje (Muñoz, 2016).

CONCLUSIONES

La región de América Latina se diferencia de otras del mundo porque los países que la integran comparten rasgos específicos, tales como un pasado histórico similar, el haber sido colonizados por España, lo cual ha derivado en que la región tenga como lengua dominante el español, así como una cultura de corte occidental. Por otra parte, todos los países cuentan con pueblos indígenas y en la mayoría de los casos se trata de países multiculturales, como México, Colombia y Guatemala.

En el terreno de la educación se puede observar cómo los países de la región han atendido de distinta forma el reto de desarrollar una educación intercultural; aunque algunos países han compartido prácticas similares en la resolución del problema, con lo cual han tenido aciertos importantes, lo cierto es que en otras naciones no se ha llegado a ello.

Al revisar los casos de México, Colombia y Guatemala se puede observar cómo a partir de su independencia han utilizado a la educación como una herramienta para la homogeneización o civilización de los pueblos indígenas, imponiendo al castellano como la única lengua oficial e impulsando procesos de castellanización, todo esto con la intención de crear y unificar modelos de Estado-nación ideales, lo cual siempre fue en detrimento de los pueblos indígenas. En estos países la Iglesia fue la institución designada por el Estado para brindar educación a los pueblos indígenas, a la vez que continuaba con su proyecto de evangelización y castellanización; y aunque oficialmente en algunos países se implementaron reformas educativas que trasladaran la educación a manos del Estado, ésta siguió en gran medida siendo operada por la Iglesia.

Es hasta las décadas de 1970 y 1980 cuando en países como México, Colombia y Guatemala se implementan los primeros cambios a favor de la educación bilingüe intercultural, mediante la gestión de políticas y el funcionamiento de diversas instituciones que velan por la creación e implementación de una educación intercultural. Es importante resaltar las fuerzas que han impulsado estos cambios, ya que en gran medida dependen de las características específicas de cada sociedad.

En el caso de México, los cambios reales fueron a partir de la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), área especializada de la SEP, encargada del funcionamiento del modelo de educación bilingüe-bicultural, con el cual se pretendía mejorar la preparación de los docentes y elevar la calidad de los materiales; estas acciones, sin embargo, resultaron ineficientes por no tener en cuenta las demandas internas de las culturas a las cuales iban dirigidas. Hasta la fecha existe la propuesta de desarrollar una educación bilingüe a partir de la lengua y los valores propios de la cultura, pero el problema persiste porque el aprendizaje que se genera en las aulas es de estilo occidental.

En el caso de Colombia, de acuerdo con el discurso oficial, se logra el empoderamiento general de las comunidades y se contempla la tierra, la cultura y la educación como una triada constitutiva de las reivindicaciones de los pueblos originarios. En consecuencia, las prácticas de algunos docentes han iniciado la configuración de escuelas en las que se logre reconocimiento a la diversidad y la interculturalidad.

En Guatemala, los cambios fueron promovidos por el propio Ministerio de Educación, dentro del cual se encontraban dirigentes de origen maya, así como representantes de los pueblos indígenas, organizaciones civiles, representantes del Magisterio Nacional y del Magisterio de EBI, padres de familia, estudiantes, catedráticos y autoridades locales. En contraste, en el caso colombiano fueron los propios pueblos indígenas, a través de diversos movimientos, quienes reclamaron que se les brindara una educación intercultural después de haber pasado años recibiendo una educación que los ignoraba.

Es importante mencionar que en los casos de Colombia y Guatemala los pueblos indígenas tuvieron una voz, fueron representados, por lo que los programas y planes, la educación en general no fue impuesta desde el gobierno en turno, sino que se escuchó a quienes debían ser educados, a pesar de que los resultados no fueron del todo positivos.

Los tres países en estudio, como probablemente muchos otros, enfrentan un problema intrínseco en torno a los orígenes de las políticas, y es que éstas dependen del gobierno y de los sujetos que se encuentran en el poder, y no incluyen a los propios receptores de la política, es decir, los pueblos indígenas. Se evidencia la escasa participación que éstos tienen en la creación e implementación de iniciativas que les favorezcan. Es importante dotar de voz a las comunidades indígenas para que se involucren en la preservación de sus orígenes, a través de políticas que las incluyan, tal como ha sucedido en Guatemala o Colombia, en donde los cambios han sido impulsados por los propios actores indígenas.

Otros problemas que ha enfrentado la educación intercultural en los países en estudio son: la falta de preparación de los docentes para educar en un entorno de educación intercultural ajustando materiales a las características específicas del entorno; la ausencia de recursos didácticos con la suficiente flexibilidad para ser adaptados a las necesidades de las diversas culturas; y, finalmente, la falta de continuidad en el proceso educativo, pues la educación intercultural en la mayoría de los países se limita al nivel básico de educación, es decir, no llega a los niveles medio y superior, con lo cual la formación de los estudiantes se queda incompleta y no alcanza a tener una conexión real con el entorno de su cultura o del resto de la sociedad.

En un contexto como el presente, la forma en que se enfoca y desarrolla la educación cobra una relevancia fundamental, pues implica el desarrollo humano pleno de quienes integran un país; por lo tanto, en países que se caracterizan por su diversidad cultural, como lo son los casos en estudio, tal desarrollo no puede ser homogéneo, ya que existen culturas con características particulares que requieren una atención diferenciada, una visión intercultural que atienda sus especificidades, una visión de conjunto, una educación que permita el entendimiento y el diálogo entre culturas, un esquema de relaciones basado en la apertura, que favorezca el entendimiento de la "otredad", y que prepare a los educandos para coexistir con lo diferente desde su singularidad.

Finalmente, se puede decir que la interculturalidad es un paradigma emergente, ya que los tres casos analizados coinciden en que dentro de las políticas educativas para fomentar la educación en los pueblos indígenas se presentan acciones que llevan a la emancipación, en lugar de tejer los hilos culturales (a través

de las acciones) para lograr la aculturación, que sigue presentándose como una forma blanda de dominación, explotación y exclusión. Es claro que se siguen reproduciendo viejas prácticas de alfabetización y que no se ha consolidado el reconocimiento de la cultura de los pueblos indígenas, confiriendo valor a lo que hace y ha hecho el sujeto en su esfera social humana, mediada por los saberes comunitarios.

Para lograr una educación intercultural es necesario considerar la diversidad cultural en el proceso educativo, no como elemento segregador o diferenciador, sino como elemento enriquecedor, integrador y articulador; esto facilita y promueve procesos de intercambio, interacción, cooperación entre las culturas, con un tratamiento igualitario, sin distinción o inclinación por alguna de ellas.

A manera de cierre, se puede decir que la educación intercultural debería considerar entre otros aspectos la utilización de “metodologías educativas propias”, promover “una formación con sentido y significado para la vida productiva de los pueblos, para garantizar su buen vivir y que fortalezca el estado de equilibrio con la naturaleza” (Ministerio de Educación Guatemala, 2009:14).

BIBLIOGRAFÍA

ALCÁNTARA, A. Y Z. NAVARRETE (2014). Inclusión, equidad y cohesión social. Una mirada a la política educativa mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 60 (XIX), 213-239.

ARTUNDUAGA, A (1996). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. Educación Bilingüe Intercultural. Biblioteca virtual. <http://www.campus-oei.org/revista/>.

CASTILLO, E., & GUIDO, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, 11-44.

BODNAR, Y (1990). Aproximación a la etnoeducación como elaboración teórica. *Etnoeducación. Conceptualización y Ensayos*, Bogotá: Ministerio de Educación Nacional-Dirección de Capacitación y Currículo, pp. 41-96.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA (2004). Consejo Regional Indígena Del Cauca - CRIC, ¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural, CRIC. Bogotá: El Fuego Azul.

CGEIB (2013). *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/formacion-docente/diplomados/>

CGEIB (2016). *Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Obtenido de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/>

Choy, I. & Cristales, V. (2010). Educación Popular e Intercultural en Guatemala. *Gloobalhoj*, 24. Versión online.

DGEI (2016). *Dirección General de Educación Indígena*. Obtenido de <http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (1993). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.

DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2015). *Reglas de Operación del Programa para la Inclusión*. México: Diario Oficial de la Federación.

DIETZ, G. (2014). Educación intercultural en México. *Revista CPU-e*, (18), 172-181.

DIRECCIÓN DE SERVICIOS DE INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS (2006). Informes Presidenciales - Adolfo López Mateos. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/re/RE-ISS-09-06-12.pdf>

FENNER, J. & PALOMO, D. (2008). El Archivo Histórico del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil de Chiapas. Memoria del laboratorio del indigenismo en México. *Desacatos*, 26, 75-86.

GUERRA, S. & COROMOTO, J. (2017). Fundamentos epistémicos complejos de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación y Humanismo*, 19, 441-455.

GUIDO, S. & BONILLA, H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos. En S. Guido, *Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para la educación de grupos étnicos*, pp. 19-56. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

INPI (2018). Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024. México: INPI.

LGE. Ley General de Educación (1993, 13 de junio). *Diario Oficial de la Federación*.

MARTÍNEZ, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (eib) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones* 141, 103-131.

MÉNDEZ, S. J A (2019). De la libertad de conciencia a la multiplicación cultural. Hacia una paideia posmoderna. En Vergara Fregoso, Martha (Coord.) *Saberes y voces de los pueblos indígenas. Reflexiones y Experiencias desde la interculturalidad y la educación*. Universidad Nacional de Villa María en Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CHILE (2017). *Programa de educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GUATEMALA (2009). *Modelo educativo Bilingüe e intercultural*. Guatemala: Ministerio de Educación Guatemala

MINISTERIO DE EDUCACIÓN GUATEMALA (2009). *Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural*. Obtenido de <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEBI/>

MOYA, R. (1997). Interculturalidad y reforma educativa en Guatemala. *Revista Iberoamericana de Educación*, Versión Online.

MUÑOZ, G. (2016). *Prensa libre*. Obtenido de <https://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/pocos-avances-en-educacion-bilingue-en-el-pais/>

OLIVERA, M. (s.f.). *Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales: 1921-1999*. Obtenido de http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm

PRODESSA (2016). *Congreso de educación bilingüe intercultural*. Obtenido de <https://www.prodesa.net/congresoEBI>

ROJAS, A. (2011). Gobernarse en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 173-198.

ROJAS, A. & CASTILLO, E. (2005). *Educación a los Otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cauca: Universidad del Cauca.

SALMERÓN, F. & PORRAS, R. (2010). Educación indígena: fundamentos teóricos y propuestas de política pública. En A. A. (coordinadores), *Los grandes problemas de México; educación*, pp. 509-549. México: El Colegio de México.

SAM, L. & SANDOVAL, M. (2012). *La educación bilingüe intercultural en Guatemala: análisis de las propuestas curriculares y prácticas en escuelas públicas*. Medellín: Universidad de Antioquia.

SCHMELKES, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Santiago de Chile: UNESCO.

VALLESCAR PALANCA, D. de (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad: hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: PS.

VERGARA FREGOSO, M (Coord.) (2019). *Saberes y voces de los pueblos indígenas. Reflexiones y Experiencias desde la interculturalidad y la educación*. Universidad Nacional de Villa María en Argentina. https://drive.google.com/file/d/1EkpdBT7AN7A0m7c1_Gsn2PUtVnX6f1-_/_view?usp=sharing

ZOLLA, C y Z EMILIANO MÁRQUEZ (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*, México: UNAM, Colección "La pluralidad cultural en México", 383 p

BIODATA

Martha VERGARA FREGOSO: Correo electrónico: mavederu@yahoo.com.mx

Doctora en Educación, Posdoctorado en Metodología de Investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes. Actualmente es Profesora-Investigadora en el CUCSH de la Universidad de Guadalajara, y Coordinadora de Investigación en el Instituto Transdisciplinar de Literacidad. Cuenta con el Reconocimiento en el Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Es Coordinadora de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrado en Educación, Miembro del COMIE, de la Redmmie, de la Red de Posgrados en Educación y Representante de la Delegación Regional de AIDIPE.

¡EVITE FRAUDES!

Este es un verificador de tablas de contenidos. Previene a la revista y a los(as) autores(as) ante fraudes. Al hacer clic sobre el sello TOC checker se abrirá en su navegador un archivo preservado con la tabla de contenidos de la edición: **AÑO 26, N.º 95, 2021**. TOC checker, para garantizar la fiabilidad de su registro, no permite a los editores realizar cambio a las tablas de contenidos luego de ser depositadas. Compruebe que su trabajo esté presente en el registro.

User: uto95

Pass: ut26pr952021

Clic logo

