

# ¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador\*

*Edwin Cruz Rodríguez\*\**

Recibido: 17 de noviembre de 2013

Aprobado: 15 de Junio de 2014

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article

Cruz Rodríguez, E. (2014). ¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador. *Magistro*, 8(15), pp. 59-86.

## Resumen

Este trabajo estudia los fundamentos normativos que han guiado las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia y Ecuador, identificando sus limitaciones a fin de plantear políticas alternativas que respondan a los ideales de la interculturalidad. El argumento central es que las políticas de EIB son iniciativas de discriminación positiva o acción afirmativa, pero no políticas interculturales. Las acciones afirmativas son necesarias para alcanzar la equidad entre culturas, pero insuficientes para garantizar otros ideales de la interculturalidad como el respeto, la

---

\* Trabajo clasificado como artículo de reflexión. Desarrollado en el marco de la Tesis Doctoral.

\*\* Politólogo, Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Doctor en Estudios políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia. Integrante del Grupo de investigación Teoría política contemporánea de la Universidad Nacional de Colombia. Contacto: [ecruzr@unal.edu.co](mailto:ecruzr@unal.edu.co)



convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre culturas. Para desarrollar esta hipótesis, en primer lugar, se estudian los antecedentes de la EIB, la educación rural indígena puesta en práctica desde mediados del siglo XX en ambos países. Seguidamente, se examinan las políticas de EIB implementadas en los años noventa en cuanto acciones afirmativas. Finalmente, se plantean las diferencias entre acciones afirmativas y políticas interculturales de EIB desde una perspectiva normativa.

**Palabras clave:** Educación Intercultural Bilingüe (EIB), políticas interculturales, Bolivia, Ecuador.



## How intercultural has been the Intercultural Bilingual Education (IBE)? A reflection on the cases of Bolivia and Ecuador

### Abstract

This paper studies the normative basis that have guided Intercultural Bilingual Education (IBE) policies in Bolivia and Ecuador, identifying its limitations in order to present alternative policies that answer to the ideals of interculturality. The core argument is that IBE policies are initiatives of positive discrimination or affirmative action, but not intercultural policies. Affirmative actions are necessary to reach equality among cultures, but insufficient to guarantee other ideals of interculturality such as respect, coexistence, dialogue and mutual learning between cultures. To develop this hypothesis, in first place, the IBE backgrounds, and the indigenous rural education implemented since the mid-twentieth century in both countries are studied. Subsequently, the IBE policies implemented in the nineties as affirmative actions are examined. Finally, the differences between affirmative actions and IBE intercultural policies from a normative perspective are presented.

**Keywords:** Intercultural Bilingual Education (IBE), intercultural policies, Bolivia, Ecuador



# Dans quelle mesure sont interculturelles les politiques de l'Éducation interculturelle bilingue (EIB)? Une réflexion sur les cas de la Bolivie et de l'Équateur

## Résumé

Ce document étudie les fondements normatifs qui ont guidé les politiques d'Éducation Interculturelle Bilingue (EIB) en Bolivie et en Equateur, en identifiant leurs limites afin de proposer des politiques alternatives qui répondent aux idéaux de l'interculturalisme. L'argument central de celui-ci étant que les politiques de la EIB sont des initiatives de discrimination positive ou d'action affirmative, et non pas des politiques interculturelles. Les actions affirmatives sont nécessaires pour atteindre l'égalité entre les cultures, mais insuffisantes pour assurer d'autres idéaux de l'interculturalisme comme le respect, la cohabitation, le dialogue et l'apprentissage mutuel entre les cultures. Pour développer cette hypothèse, d'abord on traitera les antécédents de l'EIB, à savoir, l'éducation indienne en milieu rural mise en œuvre depuis la moitié du XXème siècle dans les deux pays. Par la suite, on examinera les politiques d'EIB mises en œuvre dans les années 90 au sujet des actions affirmatives, et finalement, on exposera les disparités entre les actions affirmatives et les politiques interculturelles de l'EIB d'un point de vue normatif.

**Mots-clés:** Éducation Interculturelle Bilingue (EIB), politiques interculturelles, Bolivie, Equateur.



## Introducción

La demanda por políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que emprendieron las organizaciones indígenas desde fines de los años setenta y principios de los ochenta, jugaron un rol importante en la construcción y el reconocimiento de la identidad y diferencia de los indígenas en Bolivia y Ecuador<sup>1</sup>. Tal demanda partía de un cuestionamiento de la educación indígena y rural, que hasta entonces habían desarrollado ambos estados, porque menospreciaba las culturas indígenas, y de los primeros planes de educación bilingüe, porque la concebían como una educación de transición únicamente para pasar a una educación en castellano. Articulados a la demanda por EIB, muchos de los maestros se convirtieron en miembros de la dirigencia indígena (Ibarra, 1999, p. 82). Las organizaciones indígenas demandaron la oficialización de sus lenguas, que implicaba su uso en oficinas y documentos públicos. Además, los procesos de EIB hacen necesaria la unificación y oficialización de los alfabetos, que en gran medida implica una recuperación y reinención de estas lenguas<sup>2</sup>. Ello hizo posible su conversión en lenguas impresas en cartillas, manuales y otros materiales pedagógicos (Albó & D'Emilio, 1990, p. 361), y su uso en los medios de comunicación masiva, empezando por la radio, lo cual tendría profundas consecuencias en la construcción de las identidades indígenas<sup>3</sup>.

---

1 Hoy en día la Educación Intercultural no se restringe a las poblaciones indígenas. Para el caso de la educación orientada a las poblaciones afro descendientes en la región andina ver: VVAA (2011).

2 El 15 de abril de 1980 se aprobó el alfabeto unificado quechua, en Ecuador (Moya, 1990, p. 373). En 1984 tuvo lugar la unificación y oficialización de los alfabetos quechua y aymara en Bolivia (Zolezzi, 1989, p. 48).

3 De acuerdo con Moya (1990, p. 373), "en el ECUARUNARI precisamente se desarrollaba la tesis de que el uso del quechua unificado no podía agotarse en el nuevo proceso alfabeticador, y que el quechua debería desarrollarse para poder hablar y escribir en él acerca de la historia de la política, de la cultura y también de la ciencia si es que se iba a desarrollar un proyecto educativo propio". Las consecuencias del uso de las lenguas indígenas en los medios de comunicación son descritas por Albó & D'Emilio (1990, p. 361): "uno de los primeros descubrimientos fue el potencial social y educativo que surgía del mero hecho de dar el micrófono a los campesinos indígenas. Escuchar por radio ya no solo la propia lengua y música, sino también las propias voces de los familiares y paisanos abría horizontes totalmente inesperados. Se adquirió rápidamente conciencia de que la propia lengua y cultura –y mejor aún, la propia población– no eran tan despreciables como se lo habían hecho creer siglos de opresión y discriminación. Además, se adquirió la conciencia de formar parte de un pueblo y grupo cultural grande en el espacio, con tradiciones, problemas y potencialidades, muy semejantes de uno a otro extremo".



La EIB no solo ha sido una de las formas de identificarse en torno a sus lenguas autóctonas, sino también de hacer frente a la discriminación lingüística, mediante la exigencia de programas educativos en sus propias lenguas, y de reclamar su derecho a la educación en un contexto caracterizado porque el grueso de la población analfabeta siguen siendo los indígenas. Sin embargo, algo no menos relevante es el concepto de interculturalidad que se ha concebido para sustentar tales políticas, y que se ha desarrollado, más allá de las políticas educativas, como un enfoque alternativo al multiculturalismo para gestionar la diversidad cultural en el interior del Estado.

Los programas de EIB constituyen la primera política estatal dirigida a la población indígena como población culturalmente diferenciada (Gue rrero & Ospina, 2003, p. 177). Sin embargo, hasta los noventa las iniciativas contemplaban una educación bilingüe de tránsito que implicaba el uso de la lengua nativa en un primer momento, pero esta desaparecía del proceso educativo con el tiempo para que se desarrollara en castellano. Las reformas emprendidas en los dos países a principios de los noventa introducen modelos de EIB, pero aún se mantienen en tensión con el modelo de interculturalidad que han propuesto los movimientos indígenas.

Más que una evaluación de políticas públicas<sup>4</sup>, este trabajo estudia los fundamentos normativos que han guiado las políticas de EIB en ambos países identificando sus limitaciones a fin de plantear políticas alternativas que respondan a los ideales de la interculturalidad. El argumento central es que las políticas de EIB son iniciativas de discriminación positiva o acción afirmativa, pero no políticas interculturales. Las acciones afirmativas son necesarias para alcanzar la equidad entre culturas, pero insuficientes para garantizar otros ideales de la interculturalidad como el respeto, la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre culturas.

Para desarrollar esta hipótesis, en primer lugar, se estudian los antecedentes de la EIB, la educación rural indígena puesta en práctica desde mediados del siglo XX en ambos países. Seguidamente, se examinan las políticas de EIB implementadas en los años noventa en cuanto acciones

---

4 En este sentido ver López (2005) para el caso boliviano. Para el desarrollo de la EIB en Ecuador ver González (2011) y Vélez (2008).

afirmativas. Finalmente, se plantean las diferencias entre acciones afirmativas y políticas interculturales de EIB desde una perspectiva normativa.

## 1. De la asimilación al reconocimiento

El “problema indígena” marcó los proyectos de nación en Bolivia y Ecuador desde principios del siglo XIX. Denota el conflicto que supone la integración del indígena, en tanto indígena, a la nación. Las élites de ambos países se empeñaron en esa integración en forma de asimilación, es decir, a condición de que el indígena dejara de serlo y se convirtiera en ciudadano o campesino mestizo<sup>5</sup>. El indígena se tomó como objeto de iniciativas de los actores hegemónicos más que como sujeto de la integración nacional. Existen por lo menos cuatro intentos, similares en ambos casos, de integrar de esa manera al indígena. Primero, el proyecto criollo independentista intentó integrar al indígena asimilándolo a ciudadano. Luego el proyecto liberal en la segunda mitad del siglo XIX trató de asimilarlo “civilizándolo” e integrándolo al mercado. En el siglo XX el indigenismo intentó una integración desde una perspectiva paternalista, tratando de asimilar los indígenas como campesinos y mestizos. Esta concepción tomaría fuerza con los proyectos del Estado nacional popular en Bolivia, a partir de 1952, y el desarrollismo ecuatoriano de la segunda mitad del siglo<sup>6</sup>. Solo durante los 90s emergería una concepción pluricultural de la nación que reconocía la heterogeneidad de las poblaciones nacionales.

Para mediados del siglo XX, en ambos casos el imaginario hegemónico de nación estaría fundado en la unidad del mestizaje. En Bolivia, el nacionalismo revolucionario de 1952, en cabeza del Movimiento Nacionalista Revolucionario (MNR), trató de asimilar a los indígenas como

---

5 La asimilación implica la pérdida de sus valores, costumbres, lengua y otras manifestaciones culturales para asumir y adaptarse a la cultura dominante, “es un proceso de pérdida y reemplazo cultural”. En contraste, la integración supone una relación entre grupos culturales distintos en condiciones de respeto e igualdad, en la cual pueden mantener su identidad, lengua, costumbres y valores culturales (Bengoa, 2000, p. 303).

6 Sobre los procesos de formación de naciones en el siglo XIX ver, para Bolivia, Platt (1982) e Irurozqui (2000). Para el caso ecuatoriano Palomeque (1991) y Moscoso (1991). Sobre el discurso y las políticas indigenistas ver en general Bengoa (2000), para Bolivia Rivera (1986) y para Ecuador Figueroa (2001). Para el ideal de nación mestiza en Bolivia ver Sanjinés (2005), para Ecuador ver Chiriboga (1986).



campesinos mestizos (Sanjinéz, 2005, p. 17-18). En Ecuador, el período de estabilidad política que se inaugura a partir de 1948 y el auge bananero, permitió el planteamiento de una agenda de integración y desarrollo nacional soportada en una idea de nación mestiza, que tomaría fuerza con el gobierno militar desarrollista en los 70s y la bonanza petrolera (Black, 1999, p. 9; Treverso, 1998). Al igual que en Bolivia, los indígenas fueron asimilados como campesinos mestizos (Chiriboga, 1986, p. 84). En estos proyectos de asimilación la educación rural hacia los indígenas jugaría un papel de primer orden.

En Bolivia la preocupación del Estado respecto a la educación de los indígenas surgió con la Revolución de 1952, orientada a asimilar al indígena. El Estado amplió la infraestructura educativa sin modificar esa concepción, expresada en la descalificación de las lenguas nativas (Martínez, 1996, p. 59)<sup>7</sup>. A mediados de los 50s entró en vigencia un código de educación asimilacionista que confió los indígenas a la escuela rural. Las organizaciones indígenas lucharon por educación en sus lenguas, su especificidad cultural, no ser discriminados y la misma calidad educativa que el resto del país (Rivera, 1986, p. 178). La educación bilingüe estatal inicia en 1975 con el Proyecto Educativo Rural en Cochabamba, por convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y USAID. No obstante, los materiales pedagógicos estaban en “quechuañol” y pretendía transitar de educación bilingüe a educación en castellano (Martínez, 1996, p. 96-97).

Sin embargo, simultáneamente se desarrollaron experiencias independientes por parte de ONG e Iglesia. La primera fue Educación Radiofónica de Bolivia (ERBOL), de misioneros católicos que en 1958 fundaron Radio San Gabriel en Peñas (Oruro) y luego se difundió por el país hasta establecerse en La Paz, en 1972 (Albó & D’Emilio, 1990, p. 359). Desde 1978 la Iglesia implementó el Proyecto CETHA (Centro de Estudios Técnicos Humanísticos Agropecuarios) con campesinos aymara, que se extendió

---

7 En Bolivia, solo con la nueva Constitución las lenguas indígenas fueron declaradas oficiales; sin embargo, aun cuando no tenían este estatus fueron ganando espacio en el culto católico y protestante, la educación formal y los medios de comunicación. En el gobierno de la UDP, a mediados de los ochenta, se declararon como “lenguas nacionales” el aymara, el quechua y el tupiguaraní, lo que tuvo un importante valor simbólico, pero se omitió declararlas oficiales, lo cual implicaba emplearlas en oficinas públicas y publicaciones oficiales. Hasta hace poco, en los juzgados no se obligaba a usarlas ni siquiera cuando había indígenas involucrados (Albó, 1998, p. 25).

a regiones quechuas en agosto de 1985 (Martínez, 1996, p. 111). En 1981 la Iglesia inició el Proyecto Texto Rural Bilingüe, que elaboró textos en aymara-castellano y fue el primero que no se propuso a la transición, sino a valorar la lengua y la cultura indígenas (Martínez, 1996, p. 112-113).

En Ecuador la EIB también ha sido reivindicada<sup>8</sup>. Como en Bolivia, en el proyecto de nación desarrollista: “la escuela trataba de destruir todo vestigio de la cultura indígena”, prohibía hablar quichua y rechazaba su vestido tradicional, funcionaba como “estrategia colonial para «civilizar» y transformar en mestizos a los indios” (de la Torre, 1996, p. 40)<sup>9</sup>. Hasta los años ochenta predominó la educación rural estatal con influencia de organismos internacionales (OIT, Unesco, PNUD), planteada como clave para que los indígenas superaran el “atraso” (Torres, 1992, p. 14). La educación rural era “remedial”, difería en calidad con la educación urbana y no tenía en cuenta las características socioculturales de las poblaciones (Yáñez, 1996, p. 45).

Al igual que en Bolivia, en forma paralela se desarrollaron proyectos de educación indígena con cierta autonomía. En 1945, la Federación Ecuatoriana de Indios (FEI), dependiente del Partido Comunista, organizó escuelas indígenas en Cayambe (Yáñez, 1996, p. 28). En los 50s el Estado delegó la educación indígena a organismos como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) (Torres, 1992, p. 13). En 1968 la Federación Shuar, con la Misión Salesiana, organizó las Escuelas Radiofónicas Bilingües (Federación de Centros Shuar, 1988, p. 590). A comienzos de los 70s tuvo lugar la experiencia de educación bilingüe de la Fundación Runacunapac Yachana Huasig en Simiatug articulada a la lucha por la tierra (Sinchigalo et al., 2001).

---

8 La reivindicación de las lenguas nativas se originó por la discriminación de que los indígenas eran objeto en la Escuela y en oficinas públicas. Por ejemplo, la ley de registro civil prohibía emplear palabras “ridículas o que denigren de la personalidad humana” como nombres. Los funcionarios, como no conocían las lenguas indígenas, pensaban que todos los nombres indígenas incumplían la norma e impedían la inscripción de tales nombres (Karakas, 1988, p. 643).

9 En la Amazonía, la educación en internados afectó la cultura indígena, principalmente porque los niños, que ingresaban a los 6 años, regresaban a sus comunidades a los 17 o 18 años, “odiando su anterior historia e identidad, su estigmatización como salvajes, olvidando toda su cultura de selva tropical, convertidos en agricultores y ganaderos” (Trujillo, 2001, p. 82-83). De la Torre (1996) analiza experiencias de racismo en contra de indígenas de clase media en el sistema educativo ecuatoriano.



Las políticas de educación rural e indígena orientadas a la asimilación entraron en declive con la crisis sociopolítica de los años ochenta. Las crisis económicas de principios de esa década dieron al traste con los proyectos modernizantes y con el modelo de desarrollo hacia adentro centrado en el Estado, en el que se sustentaban el proyecto nacional-popular boliviano y el desarrollismo ecuatoriano<sup>10</sup>. Además, a fines de los setenta y principios de los ochenta, en ambos casos se produjeron procesos de transición a la democracia con implicaciones particulares, que abrieron oportunidades políticas para insertar en el debate público la EIB.

Como consecuencia, las políticas estatales hacia las poblaciones indígenas también tuvieron un cambio radical. La reforma agraria se reemplazó por proyectos de desarrollo rural integral, a la par con el retiro del Estado de su rol regulador de la economía<sup>11</sup>, y empezó a producirse un cambio en el discurso gubernamental en el que lo indígena empezó a ser reconocido en su particularidad. Según Ibarra (1992, p. 187) en los ochenta y noventa el Estado formuló un “neoindigenismo” privilegiando el reconocimiento de las particularidades étnicas y culturales sobre las reformas sociales y económicas estructurales contenidas en las demandas indígenas, tales como la distribución de la propiedad territorial. Ello coincide con la revitalización de las demandas culturales por parte de las organizaciones indígenas y es una tendencia general en el continente desde el VIII Congreso Indigenista Interamericano (1980) que recomendó a los Estados fomentar la autonomía y participación de las organizaciones indígenas, abandonar el paternalismo y reconocerlas como interlocutoras en la gestión de sus problemas (Ibarra, 1992, p. 189). En este nuevo contexto se empezarían a implementar las políticas de EIB.

---

10 Según Castells (2003, p. 31-32), el Estado “nacional-popular” se basó en una alianza interclasista entre sectores medios urbanos y trabajadores organizados, su permanencia dependió de la distribución de recursos en estos sectores apoyado en el modelo de desarrollo cepalino. Esas alianzas se quiebran, luego de la crisis económica de principios de los 80s, una vez que el Estado intenta adaptarse al nuevo contexto económico global, que implica traspasar muchas de sus funciones al mercado y privarse de las posibilidades de redistribución, incluso clientelar o corporativa.

11 Esto está bien documentado en Ecuador. El 6 de marzo de 1979 la junta militar aprobó la Ley de Fomento y Desarrollo Agropecuario, que en el artículo 82 derogaba los criterios de eficiencia establecidos por la ley de 1973 para afectación de predios, con lo cual se evitaría la redistribución de grandes propiedades improductivas (Bretón, 1997, p. 67). La redistribución fue reemplazada por el “Desarrollo Rural Integral” diseñado por el Banco Mundial.

En 1983, el gobierno boliviano formuló el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez (SENALEP), con alfabetización en lengua materna y el castellano como segunda lengua (Martínez, 1996, p. 99). En 1988 formuló el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con apoyo de UNICEF y convenios con organizaciones como la Asamblea del Pueblo Guaraní (Martínez, 1996, p. 107), que pretendían salvaguardar la permanencia de las lenguas indígenas.

Con la transición a la democracia, el gobierno ecuatoriano implementa proyectos de alfabetización bilingüe sustentados en el reconocimiento de las lenguas indígenas (Moya, 1990, p. 373)<sup>12</sup>. Entre 1978 y 1985, hay un proceso masivo de alfabetización coincidente con la formación de dirigentes indígenas (Guerrero & Ospina, 2003, p. 174). En 1984 el gobierno suscribe un acuerdo con la República Federal de Alemania para implementar la EIB. Este proyecto rompe con el bilingüismo transicional (Moya, 1990, p. 376), pero su implementación en todos los niveles no fue posible por la carencia de materiales y profesores (Yáñez, 1996, p. 63). A mediados de los años ochenta, la CONFENAIE formuló el Programa Alternativo de Educación Bilingüe Intercultural y el Programa Nacional de Alfabetización del Centro de Investigaciones para la Educación Indígena en la Universidad Católica, retomado por la Corporación Educativa MACAC (Torres, 1992, p. 16).

## 2. La EIB como acción afirmativa

El proceso seguido hasta la implementación de modelos de EIB puede analizarse como la lucha entre dos modelos de interacción cultural. Por una parte se encuentra el modelo estatal, que luego de abandonar el ideal asimilacionista de la educación rural, predominante en el período nacional popular y desarrollista, se ha inclinado hacia la implementación de programas de educación bilingües biculturales que funcionan como políticas de acción afirmativa. Por otra parte, las organizaciones indígenas

---

12 La Constitución de 1978 (Art. 1) afirmaba: «el quichua y las demás lenguas aborígenes forman parte de la cultura nacional», y en el 27 decía: «en los sistemas de educación que se desarrollen en las zonas de predominante población indígena, se utilizará como lengua principal de educación el quichua o la lengua de la cultura respectiva».



han reivindicado el concepto de “interculturalidad” para designar “una relación simétrica y de reconocimiento mutuo entre lo no indígena y lo indígena” (Blaser, 2007, p. 15)<sup>13</sup>.

Mosquera et al. (2009, p. 76), después de analizar distintas definiciones de la acción afirmativa arriban a una concepción según la cual tales acciones son medidas de carácter temporal implementadas por el Estado para tratar desigualdades históricamente acumuladas, garantizar la igualdad de oportunidades o compensar costos provocados por la discriminación de determinados grupos, por motivos étnicos, religiosos, sexuales o de género, entre otros. Sus principales características pueden definirse del siguiente modo:

En primer lugar, su objetivo es favorecer la integración de los individuos o grupos discriminados, en igualdad de condiciones, a la sociedad. De ahí su carácter temporal y de corto plazo, pues se supone que en algún momento, cuando estos sujetos se integren y se supere la situación de discriminación, dejarán de ser necesarias. En otras palabras, las acciones afirmativas pretenden avanzar hacia una sociedad “ciega en materia de color” o pertenencia étnica, donde tales acciones no serían necesarias (Kymlicka, 1996, p. 16-17). Los argumentos que las soportan están basados en la justicia distributiva, persiguen la igualdad de oportunidades según el principio de equidad social (Mosquera et al., 2009, p. 71).

En segunda instancia, las acciones afirmativas tratan de forma desigual a los grupos e individuos, para compensar, eliminar o cambiar las prácticas que conllevan a la desigualdad y la discriminación, y de esa forma asegurar la igualdad (Cortez, 2011, p. 285-286). Sin embargo, no pueden confundirse con políticas para erradicar la pobreza o conseguir una igualdad material sustancial, son medidas para asegurar la igualdad de oportunidades.

Tercero, y en consecuencia, su meta es conseguir la igualdad en el acceso a bienes y servicios de las poblaciones discriminadas, de tal forma que se les garanticen los mismos derechos que al resto de la sociedad. Para ello comprenden incentivos que tratan de disminuir las desventajas sociales, políticas y económicas como las becas, cuotas o subvenciones, que igualmente realizan un tratamiento desigual para favorecer el grupo

---

13 Para un mayor desarrollo del concepto de interculturalidad ver Walsh (2009, 2005).

desfavorecido (Mosquera et al., 2009, p. 81). En tal sentido, se rigen por criterios primordialmente cuantitativos.

Finalmente, en algunos casos están sustentadas en un argumento de justicia reparativa. Desde esta perspectiva, su función es compensar o revertir formas de discriminación que afectaron en el pasado a determinadas poblaciones, como los afro descendientes o los indígenas (Segato, 2007, p. 82-83). De acuerdo con Walsh (2011, p. 227), la justicia reparativa implica aceptar que el racismo y la discriminación existen en el presente, enraizados en el Estado. Por tanto, supone reconocer que hubo y hay discriminación, y hacer todo lo posible por impedir su reproducción y/o repetición. La perspectiva reparativa “no solo se preocupa con (sic) la inclusión de sujetos tradicionalmente excluidos, sino también con la necesidad de remediar, enfrentar y transformar el orden de desigualdad e inequidad histórico-social” (Walsh, 2011, p. 207).

Pese a su nombre, la EIB se formuló como una acción positiva integracionista, como educación bilingüe transicional (Walsh, 2009, p. 49). Trataba de mejorar el desempeño de los niños indígenas educándolos en sus lenguas nativas en los primeros años mientras aprendían el castellano. Por eso, para Yáñez (1996, p. 71), es más correcto designarla como “educación bicultural”, pues supone que la cultura subordinada debe asimilar las pautas de la cultura dominante, empezando por el idioma:

“El biculturalismo se concibe como la introducción de los conocimientos del mundo exterior y su asimilación, con miras a procurar el desarrollo cultural. Esta corriente tiende a superponer los conceptos de la sociedad dominante sobre los de la nativa...”.

En consecuencia, el problema de la educación se asume como un problema exclusivo de los indígenas, no como una cuestión que atañe a todos los sectores de la sociedad. En el modelo de interacción bicultural la cultura subordinada debe asimilar las pautas de la cultura dominante, empezando por el idioma. El problema de la educación se concibe como un problema exclusivo de los indígenas, los programas educativos se orientan solo a estas poblaciones y tienen como objeto facilitar la asimilación cultural. Por eso, la mayoría de los programas educativos implementados por el Estado se han basado en educación bilingüe de transición en los que se



usa la lengua materna al principio, hasta cuando pueda transitarse a una educación en castellano. Esto explica por qué los principales programas se han concentrado en zonas rurales pobres con alta población indígena y han enfatizado en el trabajo lingüístico (Donoso et al., 2006).

Por todo ello, las políticas de EIB constituyen un claro ejemplo de las limitaciones de la acción afirmativa para construir la convivencia entre culturas. De acuerdo con Donoso et al. (2006, p. 25-27), la EIB, al formularse como una educación para grupos específicos, tiene dificultades para que los estudiantes allí socializados convivan con otros grupos en otros contextos. El discurso de la Educación Intercultural trata de generar una pedagogía de la diversidad para permitir el desarrollo de los pueblos indígenas y una coexistencia social armónica. Pero en la práctica se focaliza en lo indígena y, en vez de buscar la convivencia de las diversidades, pretende que los pueblos indígenas se integren a la sociedad nacional como ciudadanos abstractos.

En Bolivia, Sánchez de Lozada emprendió la reforma educativa (Ley 1565 del 7 de julio de 1994), para implantar la EIB (Vadillo, 1997, p. 329), promover los valores culturales y fortalecer la identidad nacional con riqueza multicultural (Valenzuela, 2004, p. 23). En su formulación implicó una ruptura con los anteriores planes que concibieron la educación bilingüe como una educación de transición (Camboni, 1996). Ahora se trató de plantear una educación para la conservación y el mantenimiento de las lenguas originarias. Como antes se mencionó, casi en forma simultánea se desarrolló, con auspicio de UNICEF el PEIB en escuelas primarias de distintas regiones entre 1988 y 1995 (López, 2005, p. 125-192). Sin embargo, luego de la reforma se presentaron problemas de carencia de recursos y personal docente calificado para EIB. Por ejemplo, solo hasta el 2001 empezó a implementarse el Programa de Capacitación en Lectura y Producción de Textos en Lenguas Originarias, una "acción remedial" de la reforma educativa emprendida desde 1994 cuyo objetivo era capacitar a los maestros y maestras de EIB en lengua escrita para que pudiesen usar textos en sus lenguas originarias y no dependieran de los textos en castellano (López, 2005, p. 220). Pero quizás la mayor inconsistencia se produjo en la forma como se concibió el proceso pedagógico mismo que no fue pensado mediante los principios de la interculturalidad, sino del biculturalismo asimilacionista. Por ello, desde los textos didácticos mismos, había



una representación de los indígenas que se hacía por parte de la sociedad mestiza y que no permitía que afloraran sus cosmovisiones y sus propias representaciones, identidades y cosmovisiones (Martínez, 1996, p. 70).

En Ecuador la situación fue más crítica. En 1988 se creó la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) como instancia del Ministerio, y en noviembre de 1989 se entregó a la CONAIE por acuerdo de “cooperación técnica” con la Presidencia de la República (Yáñez, 1996, p. 52). La CONAIE es responsable de investigación, elaboración de material didáctico y capacitación de maestros. El reglamento de la DINEIB es uno de los pocos documentos oficiales que hasta entonces asumió a los indígenas como nacionalidades, uno de sus objetivos consiste en: “establecer canales de comunicación con la representación de las nacionalidades indígenas” (Yáñez, 1996, p. 80). De esa manera, a diferencia de Bolivia, en este caso se reconocieron las identidades indígenas y en 1992 se oficializó el modelo EIB gracias a las gestiones y presiones de las organizaciones. Sin embargo, la reforma (Ley 150 de 1992) mantuvo un concepto de educación restringido a los indígenas y más que un modelo de Educación Intercultural, que supondría apostar por el respeto, la convivencia y el diálogo entre culturas, se creó uno dual, con la Dirección Nacional de Educación Hispana para hispanohablantes (Puente, 2005, p. 15). Esta tendencia se mantuvo con la reforma del 2000 que descentralizó la DINEIB, organizando direcciones de educación por nacionalidades indígenas, de acuerdo a sus asentamientos territoriales (Vélez, 2008, p. 106).

Aunque muchos de los problemas de ese modelo se mantienen al día de hoy, en términos de los fundamentos normativos de las políticas es de destacar el giro hacia la interculturalidad dado por las nuevas constituciones políticas en ambos países. La nueva Constitución de Bolivia, además de declarar su Estado como unitario y plurinacional<sup>14</sup>, corrobora y establece nuevos derechos indígenas. Reconoce la existencia de “naciones y pueblos indígenas originario campesinos” (Art. 2, Art. 30.I); el derecho a practicar su religión (Art. 4); oficializa sus idiomas junto con el castellano y obliga a usarlos por el gobierno (Art. 5); asume y promueve

---

14 El artículo 1 de la nueva Constitución Política boliviana, ratificada en enero de 2009 mediante referéndum popular por el 61.43 % de los votos afirma: “Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías”.



los principios ético-morales de la sociedad plural y del vivir bien (*ama qhilla, ama llulla, ama suwa*) (Art. 8.I); establece como fines y funciones del Estado el fomento de la descolonización, la interculturalidad y el plurilingüismo (Art. 9, Art. 98); garantiza las formas comunitarias de gobierno, con elección de autoridades de pueblos y naciones de acuerdo con la ley, según sus normas y procedimientos (Art. 11, Art. 26.II), y los habilita para postular candidatos a cargos públicos de elección junto con los partidos y organizaciones ciudadanas (Art. 209- 112); garantiza el respeto a la medicina tradicional (Art. 42); promueve la Educación Intercultural Bilingüe (Art. 78); garantiza y respeta sus funciones jurisdiccionales mediante sus propias autoridades (Art. 190,191,192); y reconoce sus derechos colectivos sobre el “territorio indígena originario campesino” (Art. 403).

La nueva constitución ecuatoriana también declara el Estado como unitario y plurinacional<sup>15</sup>. La parte dogmática menciona las nacionalidades indígenas, e incorpora otros aspectos de la cosmovisión de los indígenas como el “buen vivir”. El texto oficializa los idiomas ancestrales quichua y shuar junto con el castellano y los demás idiomas de los pueblos indígenas en las zonas donde habitan (Art. 2); declara la promoción de la Educación Intercultural (Art. 27, 28, 29); reconoce las nacionalidades como parte del Estado ecuatoriano (Art. 56); reconoce derechos colectivos a comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades tales como mantener propiedad de tierras y territorios ancestrales y obtener su adjudicación gratuita, participar en el uso, usufructo, administración y conservación de recursos naturales en sus tierras y ser consultados sobre su explotación y comercialización, participar de sus beneficios y ser indemnizados por los prejuicios que cause; reconoce su derecho consuetudinario; sus conocimientos colectivos; desarrolla y protege la Educación Intercultural Bilingüe (Art. 57, Art. 343, Art. 347); reconoce el respeto a la justicia indígena de acuerdo a sus tradiciones ancestrales en comunidades, pueblos y nacionalidades mientras no sean contrarios a la Constitución (Art. 60), y garantiza las prácticas de salud ancestral (Art. 363).

---

15 La nueva Constitución Política ecuatoriana, también ratificada mediante referéndum en octubre de 2008 por el 63.86 % de votos, afirma en su artículo 1: “El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada”.

En contraste con las políticas de EIB concebida como acción afirmativa, el modelo intercultural implica un proceso de aprendizaje entre las culturas que se relacionan y no una superposición de la cultura dominante sobre la cultura subordinada, la cual tendría que asimilar los valores, prácticas y comportamientos de la dominante<sup>16</sup>. En consecuencia, el problema de la educación no se asume como un problema exclusivo de los indígenas, sino que atañe a todos los sectores de la sociedad.

### **3. Hacia unas políticas interculturales de EIB**

Las políticas interculturales de EIB se distinguen de las acciones afirmativas porque en vez de distinguir entre culturas mayoritarias y minoritarias, distinguen las dominantes de las subalternas; articulan la justicia cultural con la justicia social, para no solo atacar las consecuencias de la desigualdad entre culturas, la discriminación, sino sobre todo sus causas estructurales; no solo apuestan por la coexistencia entre culturas, sino también por el diálogo, el respeto y la convivencia; y son políticas participativas y de largo plazo.

#### **3.1 Diferendo metodológico**

Una primera diferencia entre la concepción del a EIB como acción afirmativa y el enfoque intercultural propiamente dicho tiene que ver con la orientación metodológica. Las acciones afirmativas están basadas en la distinción entre culturas mayoritarias y minoritarias. Suponen que siempre las culturas minoritarias son subordinadas y las mayoritarias dominantes. No obstante, no siempre rige esta lógica.

---

16 En el Modelo Intercultural Bilingüe “se emplean las lenguas indígenas como medios principales de la educación y el español como medio de relación intercultural, y se propone el empleo de cada lengua dentro del contexto de su propia realidad sociocultural conservando sus referentes semánticos entre los que se encuentran sus categorías, conceptos, valores, principios lógicos, sin superponer los elementos de la lengua y cultura dominantes sobre los de la vernácula” (Yáñez, 1996, p. 72).



Existen casos como el boliviano<sup>17</sup> en los que las culturas subordinadas son mayoritarias y las minoritarias dominantes, así que el criterio del tamaño no es determinante.

Desde esta perspectiva, la acción afirmativa se basa en la focalización de la acción estatal. Su formulación e implementación requieren una clara identificación de la población objeto, en el caso de la EIB las poblaciones indígenas, y de las características que definen frente a la sociedad mayoritaria. Así, la acción afirmativa puede ser eficaz para conseguir la equidad entre los individuos miembros de grupos culturales discriminados donde sea posible focalizarlos, es decir, donde constituyan una minoría claramente identificable. No obstante, su eficacia disminuye donde la mayoría de la población constituye una cultura subordinada (Mosquera et al., 2009, p. 104). Ello se explica por qué en estos casos no es posible focalizar claramente la población objeto y la acción afirmativa, por definición, no puede dirigirse a la mayoría de la población.

En estos casos, se requieren otro tipo de medidas, orientadas al cambio estructural y a hacer equitativas las relaciones entre las culturas más que a integrar la cultura subordinada mayoritaria a los valores y formas de ser de la cultura dominante minoritaria.

### **3.2 Convivencia versus coexistencia**

Otro elemento de clara diferenciación entre ambos enfoques de la EIB está referido a sus horizontes normativos. Mientras las acciones afirmativas buscan la coexistencia, las políticas interculturales deben propender por la convivencia y el diálogo entre culturas.

La EIB como acción afirmativa se enfoca en la igualdad entre grupos, descuidando el intercambio y el mutuo aprendizaje, ideales de la

---

17 Los censos de 2001 en ambos países introdujeron como criterio la “autoclasi-ficación”. En Bolivia la población se calculó en 8.274.325 habitantes. El 62 %, de 15 años y más, se autoidentificó como indígena u originario. Los quechuas representan el 30,7 %, los aymara un 25,2 % y juntos el 55,9 % (Valenzuela, 2004, p. 13). Aunque en Ecuador los voceros de los movimientos indígenas aducen que sus representados constituyen una tercera parte de la población, en el censo del mismo año El 6,1 % de la población de 15 años o más se autoclasificó como indígena, el 77,7 % como mestiza y el 10,8 % como blanca (León Guzmán, 2003, p. 117). Este dato tendió a confirmarse en el censo del 28 de noviembre de 2010, en el que el 7 % de los ecuatorianos se autoclasificaron como indígenas, el 7.2 % como afro descendientes y el 55 % como mestizos.

interculturalidad. Las acciones afirmativas son políticas principalmente para la equidad, no para la interculturalidad. Aunque mejoran la igualdad de oportunidades e introducen en la agenda pública temas de discriminación, generan tensiones que no necesariamente llevan a mejores formas de convivencia (Tubino, 2007, p. 91). En particular, la EIB como ha sido formulada e implementada, aunque reconozca derechos en el marco de las políticas de reconocimiento, contribuyen a la reproducción de representaciones racistas sobre poblaciones indígenas y negras (Rojas y Castillo, 2007, p. 12).

En este sentido, no pocas veces la EIB lleva a fortalecer prejuicios, porque no está orientada a mejorar las relaciones entre culturas, y a menudo produce “islas étnicas” (Tubino, 2007, p. 195). Ello se explica principalmente porque está focalizada exclusivamente en las poblaciones indígenas discriminadas y asumidas como minoritarias, cuando el problema de la inequidad en las relaciones entre culturas, la exclusión y la discriminación, competen a toda la sociedad. La discriminación es una relación, si hay discriminados es porque hay discriminadores (Tubino, 2005, p. 90). Como afirma Fidel Tubino (2007, p. 96), no es suficiente con fortalecer la identidad de los excluidos o discriminados, es necesario trabajar en mejorar las relaciones entre culturas:

Para que haya discriminación tiene que haber alguien que discrimina y alguien que es discriminado, alguien que estigmatiza y alguien que es estigmatizado. No basta con el fortalecimiento de la identidad de los discriminados para acabar con la discriminación; hay que cambiar las representaciones inconscientes sobre las cuales se han instalado patrones perversos de relación intercultural. Y digo “perversos” porque se trata de relaciones que generan expectativas que no están en condiciones de satisfacer, que no pueden dar lo que ofrecen. Ofrecen reconocimiento y no lo otorgan ni a discriminados ni a discriminadores. Los discriminados no son reconocidos porque no son ni respetados ni valorados en su identidad. Y los que discriminan obtienen un reconocimiento forzado, falso, porque para ellos, los discriminados no son personas, son cosas, medios. Y el reconocimiento es, por definición, recíproco.



Por lo tanto, para combatir la discriminación no solo se deben hacer políticas para los discriminados, sino también para los discriminadores. Se requieren políticas especiales, que preparen a los miembros de todos los grupos culturales para la interacción con los miembros de otras culturas. Se requiere una “interculturalidad para todos”, que empieza por una educación realmente intercultural que incluya los miembros de las culturas dominantes (Tubino, 2004, p. 154-155). No se trata de uniformizar las culturas, sino de preparar sus miembros individuales para la interacción en condiciones de respeto recíproco.

### **3.3 La participación comunitaria**

Las acciones afirmativas de EIB están orientadas “desde arriba”. Por ello, corren el riesgo de producir un paternalismo estatal, o de producir “una cultura de la compasión que consolida los prejuicios étnicos y culturales” (Tubino, 2005, p. 72-73). Su defecto es que aunque aportan a la inclusión de los excluidos no los prepara para la interacción cultural, no forma ciudadanos capaces de desenvolverse en contextos culturales hostiles (Tubino, 2007, p. 92).

Las políticas interculturales de EIB, en contraste, deben ser políticas participativas “desde abajo”, que permitan un fortalecimiento de la sociedad civil y el diálogo entre las distintas culturas a fin de definir sus criterios en todo el proceso pedagógico. La interculturalidad, el diálogo en condiciones de respeto y convivencia con aprendizaje mutuo, es tanto un presupuesto de partida, como una consecuencia de las políticas interculturales.

El objetivo es que la formulación misma de las políticas de EIB convoque el diálogo intercultural, no que se formulen e implementen verticalmente desde el Estado. Lo deseable es que exista un proceso de discusión y diálogo intercultural para definir las necesidades y anhelos de las poblaciones comprometidas en las políticas. El carácter participativo de las políticas interculturales alude al hecho de que no se pueden diseñar políticas sin preguntarle al otro sobre sus propias necesidades, deseos y sentires. No se pueden hacer políticas para la otredad sin preguntarle al otro.



### **3.4 Asegurar la permanencia**

Como antes se mencionó, las acciones afirmativas de EIB son de corto plazo y temporales, muchas veces tienen una función “analgésica”, para canalizar el malestar que produce la inequidad social entre culturas (Tubino, 2005, p. 56). Ello tiene que ver con su sesgo asimilacionista. Reconocen al otro discriminado como desigual y por ello se orientan a mejorar la igualdad de oportunidades para que pueda acceder a los espacios que le están vedados, en este caso la educación. Pero no lo reconocen como diferente, lo que requiere afirmar su diferencia al tiempo que se propende por alcanzar la equidad en las relaciones con miembros de otras culturas.

Las acciones afirmativas de EIB propugnan por la igualdad entre culturas, pero no resaltan las diferencias. Su objetivo es hacer que los grupos culturales desfavorecidos se integren en igualdad de condiciones a la cultura mayoritaria, avanzando hacia una sociedad donde no es necesario el trato diferenciado a lo que es diferente, más que favorecer el desarrollo de la diversidad.

En contraste, las políticas interculturales de EIB suponen un reconocimiento de la diferencia en forma permanente. Por eso, deberían operar permanentemente. Una vez se mitigue inequidad entre grupos culturales en el acceso a la educación, como lo suponen las acciones afirmativas, se requieren políticas que salvaguarden la diversidad cultural y preparen los distintos grupos para la interacción, para prevenir la opresión y la discriminación. Así se atenúa su sesgo integracionista. En fin, según Tubino (2005, p. 94), las políticas interculturales son de largo plazo. Buscan transformar las estructuras simbólicas donde se desenvuelven las relaciones entre diferentes.

### **3.5 Más allá de la EIB: las acciones transformativas**

Finalmente, si bien las políticas interculturales de EIB pueden contribuir a la consecución de la equidad entre grupos culturales, también se requieren acciones orientadas al cambio estructural, que ataquen las causas y no solo las consecuencias de la desigualdad, la discriminación y la exclusión. A este respecto, mientras la acción afirmativa está orientada a corregir estas consecuencias de la desigualdad entre culturas, apuntando a mejorar



la igualdad de oportunidades, las políticas interculturales deben apostar por atacar las causas de tal desigualdad. Buscan corregir las constricciones políticas, económicas y sociales que soportan la desigualdad cultural. Ello permite articular las acciones por la justicia social con la necesidad del reconocimiento de la diferencia.

Allí donde la mayoría de la población constituye una cultura subordinada se requieren, más que acciones focalizadas, cambios estructurales que eliminen las causas de la inequidad. Así pues, es necesario complementar las acciones afirmativas con “acciones transformativas”, que no solo ataquen las consecuencias de las relaciones asimétricas entre culturas en el corto plazo sino sobre todo sus causas en el largo plazo (Tubino, 2011, p. 13). Nancy Fraser (1997, p. 38), distingue las acciones afirmativas de las “acciones transformativas” de la siguiente manera:

Con soluciones afirmativas a la injusticia me refiero a aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos de los acuerdos sociales, sin afectar el marco general que los origina. Por soluciones transformativas, por el contrario, entiendo aquellas soluciones dirigidas a corregir los resultados inequitativos, precisamente mediante la reestructuración del marco general implícito que los origina. El punto esencial del contraste es resultados finales versus procesos que los generan, no el cambio gradual *versus* el apocalíptico.

En fin, las acciones positivas se orientan a gestionar las consecuencias de la discriminación, la exclusión o la opresión, mientras las acciones transformativas tratan de modificar el contexto social y estructural que las origina.

## Corolario

La demanda de EIB por parte de los movimientos indígenas en Bolivia y Ecuador jugó un papel muy importante en la construcción de la identidad indígena, pues implicó la puesta en el escenario público de la discusión sobre el reconocimiento de las diferencias culturales en igualdad



de condiciones. La unificación de los alfabetos, su conversión en lenguas impresas en materiales pedagógicos y el uso de los idiomas originarios en distintos escenarios fortalecieron los procesos de identificación indígena. Algo no menos importante fue el planteamiento de la categoría de interculturalidad, como un enfoque alternativo para alcanzar relaciones equitativas entre las distintas culturas.

Este enfoque pretende superar la visión asimilacionista y colonial en que se fundó la educación rural e indígena desde mediados del siglo XX, que tenía como fin integrar al indígena a la nación mestiza y que, en consecuencia, implicaba una educación de transición donde no se mantenían las lenguas originarias en el proceso pedagógico. Las políticas de educación rural e indígena entraron en crisis con el modelo de desarrollo centrado en el Estado y la transición hacia el Estado neoliberal en los años noventa. En este contexto en ambos casos se presenta una apertura del Estado hacia el reconocimiento de la diversidad cultural que permite el planteamiento de políticas de EIB, que ya no se plantean como horizonte la asimilación de las poblaciones indígenas a la nación mestiza, sino el mantenimiento y desarrollo de sus propias culturas.

No obstante, las políticas de EIB se concibieron como acciones afirmativas, no como políticas interculturales propiamente dichas. Más que una Educación Intercultural, funcionaron como iniciativas de educación bicultural. Como acciones afirmativas, las políticas de EIB se caracterizaron por su carácter temporal, por estar enfocadas exclusivamente a las poblaciones indígenas discriminadas y por su sesgo integracionista, entre otras cosas. Como consecuencia, si bien contribuyen a la equidad entre las distintas culturas que habitan estos países, no son suficientes para alcanzar los ideales de la interculturalidad: el respeto, la convivencia, el diálogo y el aprendizaje mutuo entre ellas. Cada una de las culturas tendría su propia educación con sus propios criterios, pero ello no garantizaría necesariamente la convivencia entre ellas y, por tanto, el fin de la discriminación, la opresión o la exclusión.

Acción afirmativa y políticas interculturales no son mutuamente excluyentes. Por el contrario, las acciones afirmativas pueden contribuir a la equidad entre culturas además de complementar los derechos diferenciados en función del grupo. En algunos casos son las únicas alternativas posibles. Pero desde la perspectiva intercultural la eficacia de la acción



afirmativa es ambigua. Existen coincidencias entre ambas, pues buscan corregir las inequidades entre grupos culturales desde una perspectiva sustancial, no solo formal como los derechos diferenciados. No obstante, las acciones afirmativas son necesarias pero no suficientes para alcanzar los ideales de la interculturalidad. Existen grandes diferencias metodológicas, normativas y prácticas.

Las políticas interculturales no distinguen entre culturas mayoritarias y minoritarias, sino entre culturas dominantes y subalternas; tratan de atacar tanto las consecuencias como las causas de la desigualdad entre culturas articulando la justicia cultural con la justicia social; no solo apuestan por la coexistencia entre culturas, sino también por el diálogo, el respeto y la convivencia; y son políticas participativas y de largo plazo. Este es un horizonte normativo, un “deber ser” que deberían perseguir las políticas de EIB si realmente se quiere construir la interculturalidad.



## Referencias

- Albó, X., & D'Emilio, L. (1990). "Lenguas autóctonas y educación en Bolivia". En Perspectivas. *Revista trimestral de educación* (Unesco-París), 20(3), 359-367.
- Albó, X. (1998). "Derechos indígenas indios en Bolivia. Lectura desde el Borrador de Consulta de la OEA sobre los derechos de los pueblos indígenas". En Almeida, Ileana y Arrobo Rodas, Nidia (coords.). *En defensa del pluralismo y la igualdad. Los derechos de los pueblos indios y el Estado*. Quito: Fundación Pueblo Indio del Ecuador-Abya Yala, 11-33.
- Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- Black, C. (1999). *The making of an indigenous movement: culture, ethnicity and post-marxist social praxis in Ecuador*. Albuquerque New México: University of New México-Latin American Institute.
- Blaser, M. (2007). "Bolivia: los desafíos interpretativos de la coincidencia de una doble crisis hegemónica". En Monasterios Karin, Stefanoni Pablo y Do Alto Hervé (eds.). *Reinventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*. La Paz: Clacso-Plural, 11-21.
- Bretón, V. (1997). *Capitalismo, reforma agraria y organización comunal en los andes. Una introducción al caso ecuatoriano*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Camboni Salinas, S. (1996). "La Educación Intercultural Bilingüe. Una perspectiva para el siglo XXI". En *Nueva Sociedad*, 146, noviembre-diciembre, pp. 122-135.
- Castells, M. (2003). "Panorama de la era de la información en América Latina: ¿es sostenible la globalización?". En Calderón, Fernando (coord.). *¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells*. Vol II. Nación y cultura. América Latina en la era de la información. Santiago de Chile: FCE.
- Chiriboga, M. (1986). "Formas tradicionales de organización social y actividad económica en el medio indígena". En VVAA, *Del indigenismo a las organizaciones indígenas*. s.l: Abya Yala, 29-90.
- Cortez, O. (2011). "Acciones afirmativas para afro descendientes: ¿un reconocimiento de justicia o redistribución de recursos? En J. Sánchez, V. Avendaño y D. Caicedo (eds). *Pueblos afro descendientes y derechos humanos. Del reconocimiento a las acciones afirmativas*. Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador-Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Quito, 283-315.



- De la Torre Espinosa, C. (1996). *El racismo en Ecuador. Experiencias de los indios de clase media*. Quito: CAAP.
- Donoso, A., Contreras, R., Cubillos, L. & Aravena, L. (2006). "Interculturalidad y políticas públicas en Educación". En *Estudios pedagógicos*, 1, 21-31.
- Federación de Centros Shuar. (1988). "Solución original a un problema actual. Texto seleccionado". En Malo González Claudio (estudio introductorio y selección). *Pensamiento indigenista del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional, 505-605.
- Figueroa, J. (2001). *Del nacionalismo al exilio interior: el contraste de la experiencia modernista en Cataluña y los andes americanos*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Fraser, N. (1997). *Iustitia interrupta*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- González Terreros, M. (2011). *Movimiento indígena y Educación Intercultural en Ecuador*. Buenos Aires: Clacso-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guerrero Cazar, F., & Ospina Peralta, P. (2003). *El poder de la comunidad. Ajuste estructural y movimiento indígena en los andes ecuatorianos*. Buenos Aires: Clacso.
- Ibarra, A. (1992). *Los indígenas y el Estado en el Ecuador*. Quito: Abya Yala.
- Ibarra, H. (1999). "Intelectuales indígenas, neoindigenismo e indianismo en el Ecuador". En *Ecuador Debate*, 48, diciembre, 71-94.
- Irurozqui Victoriano, M. (2000). «A bala, piedra y palo». *La construcción de la ciudadanía política en Bolivia, 1826-1952*. Sevilla: Diputación de Sevilla.
- Karakras, A. (1988). "Las nacionalidades indias y el Estado ecuatoriano". En Malo González Claudio (estudio introductorio y selección). *Pensamiento indigenista del Ecuador*. Quito: Banco Central del Ecuador-Corporación Editora Nacional, 635-646.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Buenos Aires: Paidós.
- León Guzmán, M. (2003). "Etnicidad y exclusión en Ecuador: una mirada a partir del censo de población de 2001". En *Iconos. Revista de ciencias sociales*. 17, septiembre, 116-132.
- López, L. E. (2005). *De resquicios a boquerones. La Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia*. La Paz: Plural.
- Martínez, J. (1996). *Contribuciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia (estado del arte). Segunda Edición corregida y aumentada*. La Paz: CEBIAE.
- Moscoso, M. (1991). "La tierra: espacio de conflicto y relación entre el Estado y la comunidad en el siglo XIX". En Bonilla Heraclio (comp.). *Los Andes en la encrucijada. Indios, comunidades y Estado en el siglo XIX*. Quito: Ediciones Libri Mundi-Enrique Grosse Luemern-FLACSO, 367-390.

- Mosquera, C., Rodríguez, M. & León R. (2009). "Las acciones afirmativas como medio de inclusión social. Énfasis conceptuales, polémicas frecuentes y experiencias de implementación en algunos países". En: Claudia Mosquera y Ruby León (eds.). *Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 69-152.
- Moya, R. (1990). "Un decenio de educación bilingüe y participación indígena: Ecuador". En *Perspectivas. Revista trimestral de educación (Unesco-PARÍS)*, 20(3), 369-381.
- Palomeque, S. (1991). "Estado y comunidad en la región de Cuenca en el siglo XIX. Las autoridades indígenas y su relación con el Estado". En Bonilla Heraclio (comp.). *Los Andes en la encrucijada. Indios, comunidades y Estado en el siglo XIX*. Quito: Ediciones Libri Mundi-Enrique Grosse Luemern-FLACSO, 391-417.
- Platt, T. (1982). *Estado boliviano y ayllu andino. Tierra y tributo en el norte de Potosí*. Lima: IEP.
- Puente Hernández, E. (2005). *El Estado y la interculturalidad en el Ecuador*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala-Corporación Editora Nacional.
- Rivera Cusicanqui, S. (1986). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado aymara y quechua de Bolivia 1900-1980*. Ginebra: UNRISD.
- Rojas, A. & Castillo, E. (2007). "Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿Interculturalizar la educación?" En *Revista Educación y Pedagogía*, 48, 11-24.
- Sanjinés, J. (2005). *El espejismo del mestizaje*. La Paz: IFEA-Embajada de Francia-PIEB.
- Segato, R. (2007). "Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales". En *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: Universidad de la Frontera-Pontificia Universidad Católica del Perú, 63-89.
- Sinchigalo, J., Ayme V., & Ayme Á. (2001). "Retos de la educación indígena. Experiencia del modelo educativo de Simiátug. Fundación Runacunapac Yachana Huasi". En Carrasco Tania, Iturralde Diego y Uquillas Jorge (coords.). *Doce experiencias de desarrollo indígena en América Latina*. Quito: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe- Abya Yala, 207-230.
- Torres, V. (1992). "La educación indígena: una opción política". En Torres, Víctor Hugo (ed.). *La escuela india: ¿integración o afirmación étnica?* Quito: COMUNIDEC-Abya Yala, 11-23.



- Treverso Yepes, M. (1998). *La identidad nacional en Ecuador. Un acercamiento psicosocial a la construcción nacional*. Quito: Abya Yala.
- Trujillo Montalvo, P. (2001). *Salvajes, civilizados y civilizadores. La Amazonía ecuatoriana el espacio de las ilusiones*. Quito: Fundación de Investigaciones Andinoamazónicas-Abya Yala.
- Tubino, F. (2004). "Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico". En: Samaniego Mario y Garbarini Carmen Gloria (comps.). *Rostrros y fronteras de la identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, 151-164.
- Tubino, F. (2005). "La praxis de la interculturalidad en los estados nacionales latinoamericanos". *Cuadernos interculturales*, 3(5), 83-96.
- Tubino, F. (2005). "Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva". En: Norma Fuller (ed.). *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Lima: RDCSP, 51-76.
- Tubino, F. (2007). "El interculturalismo frente a los desafíos del pluralismo jurídico". En: *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Lima: Fondo editorial Fundación EQUITAS e IEP, 190-209.
- Tubino, F. (2007). "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En: VVAA, *Educación en ciudadanía intercultural*. Lima: Universidad de la Frontera y Pontificia Universidad Católica del Perú, 91-110.
- Tubino, F. (2011). "El nivel epistémico de los conflictos interculturales". En *Revista electrónica construyendo nuestra interculturalidad*, 7(6-7), 1-14.
- Vadillo, A. (1996). "Constituciones y comunidades indígenas en Bolivia". En Sánchez Enrique (comp.). *Derechos de los pueblos indígenas en las Constituciones de América Latina. Memorias del seminario internacional de expertos sobre régimen constitucional y pueblos indígenas en países de Latinoamérica*. Bogotá: Disloque Editores, 22-31.
- Valenzuela Fernández, R. (2004). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Bolivia*. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales 83.
- Vélez, C. (2008). "Trayectoria de la Educación Intercultural en Ecuador". En *Revista Educación y Pedagogía*, 52, 103-112.
- VVAA. (2011). *Rutas de la interculturalidad. Estudio sobre educación con poblaciones afro descendientes en Ecuador, Bolivia y Colombia*. Quito: Unesco.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya-Yala.
- Walsh, C. (2011). "Acción afirmativa en perspectiva afro reparativa". En J. Sánchez, V. Avendaño y D. Caicedo, (eds.). *Pueblos afro descendientes y derechos humanos*.

- Del reconocimiento a las acciones afirmativas.* Quito: Ministerio de Justicia, Derechos Humanos y Cultos del Ecuador-Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 197-242
- Walsh, C. (2005). "(Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad". En Walsh Catherine (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas.* Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Abya Yala, 13-35.
- Yáñez Cossío, C. (1996). *Educación indígena en Ecuador.* Quito: Instituto de Capacitación Municipal-Ediciones de la Universidad Politécnica Salesiana.
- Zolezzi, G. (1989). "La recuperación de contactos entre pueblos nativos". En Riestler, Jürgen y Zolezzi, Graciela (eds.). *Identidad cultural y lengua. La experiencia guaraní en Bolivia.* Quito: Abya Yala, 22-47.

