


INTERCULTURALIDAD E INDIGENISMO: RETOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN MÉXICO Y EN PERÚ

INTERCULTURALITY AND INDIGENISM: CHALLENGES OF EDUCATIONAL POLICIES TO CULTURAL DIVERSITY IN MEXICO AND PERU

García-Segura, Sonia
Universidad de Córdoba. Departamento de Educación

Recibido | Received: 22-04-2018
Aprobado | Approved: 03-07-2018
Publicado | Published: 04-07-2018

Correspondencia | Contact: Sonia García Segura | sgsegura@uco.es

 0000-0003-2928-3334

RESUMEN

Palabras clave

Educación intercultural

Diversidad cultural

Grupo étnico

Política educacional

En el presente artículo se han abordado las características particulares y distintivas de dos regiones latinoamericanas caracterizadas por ser sociedades multiétnicas y plurinacionales, como son México y Perú. El enfoque metodológico ha sido de índole cualitativo, a través el análisis de documentos oficiales y fuentes secundarias con el objetivo principal de conocer cómo se han ido perfilando las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas y conocer en qué condiciones políticas, sociales y económicas se han desarrollado. En este sentido, se pretende poner de manifiesto como los distintos movimientos indigenistas y el reconocimiento paulatino de las minorías indígenas por parte de la administración educativa han potenciado el desarrollo de un modelo de educación intercultural de calidad para toda la ciudadanía en estas regiones, fomentando el diálogo intercultural.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural education

Cultural diversity

Ethnic groups

Educational

This addresses the particular and distinctive features of two Latin American regions characterised by the multi-ethnic and plurinational nature of their societies, such as Mexico and Peru. A qualitative methodological approach has been used, focused on the analysis of official documents and secondary sources, with the aim of understanding how the educational policies aimed at indigenous populations have been defined and identifying the political, social and economic conditions in which they have been developed. In this sense, it is intended to show how the different indigenous movements and the gradual recognition of

policy indigenous minorities by the educational administrations have promoted the development of a model of intercultural education with high standards for all citizens in these regions, fostering an intercultural dialogue.

INTRODUCCIÓN

La característica principal de las sociedades multiculturales latinoamericanas ha sido el desarrollo de distintas políticas sociales marcadas por una construcción de un modelo de estado-nación diferente en cada caso donde se ha ido luchando por la defensa de la diversidad cultural y lingüística. Una de las características particulares de México y de Perú se presenta en el carácter multiétnico y multicultural de la sociedad nacional, así como en el diseño de diferentes políticas de integración nacional. No obstante, las características particulares de cada contexto hicieron que se enfocaran de diferente forma estas políticas de integración.

Para México, lo nacional y lo étnico ha estado relacionado dentro de un mismo proceso y ha ido respondiendo a un desarrollo cultural cristalizado en movimientos etnicistas y nacionalistas. De este modo, se presentaban ya a principios del siglo XIX dos modelos de nación que se ponían a debate. Un modelo proponía una nación integrada por estamentos y grupos corporativos, el otro optaba por una nación integrada por sujetos iguales. Sin embargo, el ideal de nacionalismo propuesto por los mestizos y criollos mexicanos en el poder fue mantener la unidad del Estado y negar la división interna de la nación. El papel de las minorías étnicas se redujo, por tanto, a representar un obstáculo para la constitución de una nación mexicana moderna, de ahí el trato discriminatorio y represivo que se ejerció contra los grupos étnicos. Hasta el momento se habían desarrollado políticas y proyectos de incorporación, de asimilación, de integración y de homogeneización destinados a los grupos indígenas, pero no eran sino políticas etnocéntricas y racistas.

En el contexto peruano la idea de Estado-nación propuesta por los criollos en el poder supuso la negación del carácter multicultural y plurilingüe de la sociedad nacional peruana. Este tipo de nacionalismo se ayudó del sistema educativo para imponer la enseñanza en una lengua, el castellano, y de una cultura, la occidental, así como de unos conocimientos y de una tecnología, la europea. En los proyectos de construcción de la nacionalidad peruana del siglo XIX estuvieron presentes las ideas racistas en los discursos de la élite criolla y de algunos sectores mestizos que compartían sus valores, su visión del mundo y la construcción de la nación. El racismo

se convertía así en un instrumento justificador de las desigualdades sociales y políticas imperantes, y como un medio para mantener privilegios políticos y económicos por parte de los criollos-mestizos para justificar desigualdades raciales y culturales. Además, a mediados del siglo XX, el concepto de “comunidades indígenas” fue suprimido del lenguaje legal y sustituido por el término “comunidades campesinas” (Dietz, 1999), lo que supuso un nuevo planteamiento que negaba el carácter multiétnico de la sociedad nacional peruana, al incluir a todas las poblaciones rurales e indígenas en un mismo grupo, el campesinado.

No obstante, tanto en México como en Perú este pluralismo étnico ha sentado las bases de un discurso identitario en el que se han visto enfrentadas la identidad nacional versus las identidades de los grupos indígenas. Las luchas por la reivindicación de la identidad y el reconocimiento de los derechos de las minorías étnicas nacionales han ido configurando distintas políticas del Estado-nación destinadas a este fin. Nos referimos a las propuestas de aquellas políticas para la integración de las minorías étnicas en la sociedad nacional, concretamente, al indigenismo.

Estos planteamientos sirven de base para conocer no solo cómo se ha ido construyendo el modelo de sociedad actual sino para destacar el proceso de lucha de los pueblos indígenas por el reconocimiento de su lengua y su cultura en los planes nacionales y para pasar paulatinamente a ser ciudadanos de primera. Este mismo proceso ha ido generando el desarrollo de unas políticas educativas que han ido modificándose e incluyendo nuevos elementos para atender a la diversidad de su alumnado y fomentar de este modo un diálogo intercultural “donde todos los individuos y comunidades dispongan del derecho de apropiarse de sus propios valores culturales, así como del capital cultural disponible en la actual sociedad del conocimiento” (Guzmán Marín, 2018, p. 211).

EL INDIGENISMO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD NACIONAL

En el proceso de construcción de la sociedad nacional peruana y mexicana ha tenido un papel destacable el indigenismo y el indianismo, en relación con el papel desempeñado por las minorías étnicas dentro del estado-nación y tras el proceso de descolonización.

Por indigenismo se consideran todos aquellos esfuerzos y propuestas que desde el Estado mexicano y el Estado peruano se diseñaron y se desarrollaron para paliar las diferencias sociales y culturales de estos países multiétnicos y para lograr la pretendida unidad nacional (Dietz, 1995). A su vez, los mismos pueblos indígenas, a través de sus representantes y de líderes comunales de distintas organizaciones indígenas, han propuesto una nueva forma de ver a estas comunidades étnicas, ya no como algo folclórico, sino como pueblos con un legado histórico tan rico como el de cualquier otro pueblo de cualquier parte del mundo. Estos planteamientos se recogen en el indianismo, como una política desde y para los indígenas, y cuyo fin no es otro sino la consecución de esos derechos aún no reconocidos de las comunidades indígenas (Bonfil, 1995a). El indianismo se presenta como un mecanismo en el que se reúnen todas las fuerzas indígenas y como una propuesta de trabajo desde abajo, es decir, planificado desde las necesidades sentidas por los pueblos indígenas y no desde los discursos de los políticos en el poder.

En América Latina, el Consejo Indio de Sudamérica (CISA) tras su primer Congreso de Movimientos Indios (1981), celebrado en Ollantaytambo, Perú, sentó las bases de lo que los pueblos indígenas debían ser y convertirse, definiendo lo que entendían por cultura, legislación, indianismo e indigenismo, educación, política y lengua, así como la promoción y la defensa de su cosmovisión y, por último, la lucha contra todo tipo de genocidio y discriminación hacia estos pueblos (CISA, 1981). Sin embargo, el indigenismo y las políticas indigenistas han representado uno de los mecanismos más eficaces para la integración de las minorías étnicas en la sociedad nacional. Así se ha presentado tanto en México como en Perú, donde el indigenismo ha ido perfilándose como la puesta en marcha de programas y proyectos de desarrollo de las comunidades y de sus miembros, sobre todo en los ámbitos económicos y educativos.

El indigenismo plantea un nuevo papel al Estado-nación, y a las nociones derivadas de identidad y sujeto nacional, poniendo énfasis en los fenómenos de fragmentación, hibridación, migración, desterritorialización, etc., desestabilizando así los principios de cohesión, unicidad y consenso en que se apoyan el discurso hegemónico y los procesos de institucionalización del poder en América Latina (Moraña, 1998, p. 245). Todo esto se traduce en la puesta en marcha de nuevas políticas sociales destinadas a este sector de la población destinadas a superar la desventaja social, económica y educativa de los distintos pueblos indígenas. Dichas políticas sociales se diseñan como instrumentos de protección social por parte del Estado “benefactor”. La

política indigenista se delimitó como un proyecto económico, cultural y político en el que se buscaba la integración económica, la integración cultural y la integración política dentro del proyecto de construcción de la identidad nacional:

La política indigenista buscaba la integración económica (el indio debería descomunalizarse, mercantilizarse y convertirse, por medio del desarrollo comunitario o de la reforma agraria -depende del caso y del momento- en campesino o en proletariado urbano), la integración cultural (vía castellanización a través, a veces, de programas de educación bilingüe) y la integración política (rechazaba cualquier forma de autonomía en nombre de la unidad de la patria) en aras de la construcción de la identidad nacional (Bretón, 2001, p. 38).

De este modo, la identidad nacional se definía por el lado mexicano como “mestiza” y por lo tanto asumía y anulaba determinados elementos de las culturas indígenas, y para el contexto peruano simplemente se asimilaba a un universo de modernidad definido en base a parámetros exclusivamente eurocéntricos.

La búsqueda de la pretendida unidad nacional en México y en Perú se concretó en diversas políticas indigenistas que se diseñaron “desde arriba”. El indigenismo mexicano se caracterizó por la puesta en marcha de distintos proyectos para la integración de las comunidades indígenas en el Estado-nación, así como proyectos de desarrollo económicos y de infraestructuras, educativos y culturales. El contexto peruano presentaba unas características políticas diferentes, lo que propició la conformación de un indigenismo también diferente y que no representaría unos cambios ni unas movilizaciones como en el contexto mexicano.

Por señalar tan sólo alguna de estas características políticas, nos remitiremos a la Revolución Mexicana (1910). Este acontecimiento hizo que las comunidades campesinas e indígenas mexicanas lucharan no sólo por la tierra que de las que habían sido expropiados durante la época colonial, sino contra una conciencia social cada día más intolerante ante estos grupos de población (Dietz, 1995). Sin embargo, Perú no presentó este hito histórico en el que participaran no sólo indígenas sino indigenistas, y que marcó un cambio en cuanto al papel de las comunidades rurales e indígenas, sobre todo en lo referido al reconocimiento de sus derechos como pueblos y de sus territorios. Aunque a través de la Revolución Mexicana no se alcanzó una sociedad igualitaria a la que utópicamente se había aspirado, sí podemos señalar que en ambos contextos aparecieron personajes clave en estos movimientos sociales y luchas reivindicativas y que destacaron en el desarrollo histórico y social de cada

país. Por un lado, estarían Villa o Zapata, en México, y por el otro, Atahualpa o Túpac Amaru, en Perú. Estos revolucionarios representaron claros ejemplos de luchadores cuyo centro de actuación giraba en torno a la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, aunque principalmente por recuperar la tierra de la que habían sido desposeídos.

Como se ha señalado anteriormente, el indigenismo mexicano y el indigenismo peruano estuvieron fuertemente marcados por intereses políticos y sociales. Sin embargo, al indigenismo peruano le faltó un empuje más reivindicativo. De este modo, en Perú, a principios del siglo XX toma más fuerza otro tipo de indigenismo, más intelectual y cultural, ya que presentaba un debate entre los estudiosos y políticos de la época en torno a la situación de las comunidades indígenas. Fue sobre todo un indigenismo de exposición de hechos, y en algunos casos, de denuncia de la situación de las distintas poblaciones étnicas amazónicas y andinas con respecto a la sociedad nacional y en cuanto a las necesidades más sentidas de integración y desventaja económica y socioeducativa, como se manifestó en la literatura de Valcárcel y en la figura de Mariátegui. Por estas circunstancias, decimos que el indigenismo que se desarrolló en México respondía más a inquietudes y demandas políticas que el indigenismo peruano, matizado por su carácter intelectual.

No obstante, el indigenismo supuso, en ambos contextos, el diseño y la implementación de distintos proyectos productivos y socioeducativos ante los nuevos desafíos de la sociedad nacional. Así se puede ver en la región purhépecha, que destaca por ser una zona pionera en la puesta en marcha de este tipo de proyectos destinados a esta población étnica en la primera mitad del siglo XX. Un claro ejemplo lo presenta el Proyecto Tarasco cuando un grupo de jóvenes docentes indígenas purépechas confeccionaron diferentes métodos de alfabetización tales como cuentos, cartillas de alfabetización que explicaban en español el alfabeto purhé, etc. (García Segura, 2004). A través de este proyecto innovador y experimental se demostró que era posible alfabetizar utilizando el bilingüismo ya que el material didáctico utilizado era familiar para el alumnado.

El interés concreto en esta zona se fijó por los intereses políticos del presidente de la república mexicana en esa época. El presidente Cárdenas (1934-1940), oriundo de Michoacán, plasmó en este estado distintos proyectos de desarrollo económico y socioeducativo ligados a un fuerte interés en generar un lugar de referencia para el

desarrollo de toda la nación mexicana (Bonfil, 1995b). No obstante, los recortes presupuestarios hicieron que los diferentes proyectos socioeducativos en dicha región no pudieran llevarse a cabo durante muchos años más.

Por otro lado, en el contexto peruano, la cuenca amazónica significó un lugar casi mitificado por algunos autores nacionales, además de un lugar muy desconocido por los propios peruanos, pues hasta mediados del siglo XX tan sólo habían participado en el desarrollo de este tipo de proyectos instituciones y organizaciones extranjeras (Solís, 2001). En este contexto cabe destacar la labor del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) como la primera organización que pone su atención educativa y formativa en la comunidad indígena de la región amazónica peruana. Esta institución a mediados del siglo XX comenzó a elaborar diferentes proyectos centrados en la atención educativa bilingüe basados en la traducción de los textos religiosos a las diferentes lenguas indígenas de la región, así como la capacitación de nativos de la selva peruana como futuros docentes bilingües (García Segura, 2017).

Si bien estas regiones mantienen características identitarias y culturales diferentes, podemos señalar que los proyectos educativos llevados a cabo consiguieron unos escasos resultados en las comunidades de destino. La atención a la diversidad cultural y lingüística había estado diseñada a partir de políticas educativas con distintos intereses entre el Estado-nación y los beneficiarios.

A partir de los años setenta se da un giro a las políticas indigenistas nacionales latinoamericanas y se plantea un nuevo indigenismo, cuyo interés se centra en la puesta en marcha de proyectos acordes con las necesidades reales y sentidas de las comunidades indígenas de destino. Por tanto, el concepto clave es el “etnodesarrollo” (Bonfil, 1995a) ya que la propia comunidad ha de definir su proyecto de desarrollo atendiendo a sus necesidades, siguiendo sus propios valores y protegiendo su cultura, todo de acuerdo con su propia cosmovisión. No obstante, el gran salto se presentó también al exponer, tanto a nivel nacional como internacional, la situación de los distintos pueblos indígenas en toda Latinoamérica. Así, se promovieron congresos indigenistas internacionales, reuniones de distintas índole y la promulgación de acuerdos internacionales, mediante los cuales se pretendía no sólo conocer la realidad concreta de estos pueblos que hasta hacía pocos años habían sido ocultados o víctimas de prácticas discriminatorias y racistas (Cojtí, 2000), sino poder desarrollar estrategias e instrumentos para que cada pueblo pudiera no sólo formar

parte de su sociedad nacional, sino también sentirse parte de la comunidad internacional que cada día conforma e interactúa entre sí.

Los movimientos sociales indígenas

Uno de los instrumentos más eficaces utilizados por los pueblos indígenas para reivindicar sus derechos tanto a la propiedad agraria, principalmente, junto al derecho a la territorialidad, la autodeterminación y la autonomía, además de derechos culturales y lingüísticos, incluso el establecimiento del derecho a la salud y el reconocimiento de su medicina tradicional indígena se concretó en su participación en diversos movimientos sociales indígenas.

Si nos remitimos a nuestros estudios de caso se puede señalar como uno de los primeros y principales focos de lucha de las comunidades indígenas tanto mexicanas como peruanas se centró en la reivindicación de la propiedad de la tierra de la que habían sido despojados en el pasado por caciques, terratenientes, burgueses agrarios e incluso empresas transnacionales. Esta lucha se concretó en el desarrollo de distintas organizaciones indígenas con envergadura tanto a nivel local, como regional, nacional e incluso internacional. Además, estas movilizaciones llegaron a plasmarse en sendas Reformas Agrarias, en México durante los gobiernos de Cárdenas (1934-1940) y de Echeverría (1970-1976) y en Perú, en 1969 durante el gobierno militar de Alvarado. Estas luchas contribuyeron a la consolidación y la nueva distribución de las tierras, además del fortalecimiento del indigenismo como programa político e instrumento de participación política y en la formación de instituciones y organizaciones para la defensa de sus derechos individuales y colectivos, tal y como se ha señalado anteriormente. No obstante, sendas Reformas Agrarias supusieron un gran paso hacia la integración de los indígenas/campesinos en la sociedad nacional y en el Estado, aunque el reconocimiento de esos derechos y sus resultados tardaron años en concretarse. La política agraria mexicana retomó algunas de las reivindicaciones de los campesinos y de los pueblos indígenas. Sin embargo, estas políticas eran de corte indigenista y se planteaban la integración de las poblaciones indígenas al proyecto nacional con la finalidad de la homogeneización nacional. Las diferentes reformas del sector agrario mexicano consolidaron el surgimiento de diferentes organizaciones campesinas y organizaciones indígenas que planteaban que el problema de reestructuración territorial representaba la base para su reconocimiento. Sin embargo, la lucha de los mexicanos rurales (uno de cada tres

son indígenas) se ha centrado tanto en la reivindicación étnica como en la lucha por una democracia con justicia social y equidad económica (Bartra, 1999).

Del mismo modo, en el contexto peruano se promulgó la Ley de Reforma Agraria en 1969, lo cual significó un paso en el reconocimiento del derecho a la tierra de muchas comunidades indígenas. No obstante, esta ley planteó un giro en torno al papel de las poblaciones étnicas dentro de la sociedad nacional debido a que el gobierno eliminó el término “comunidades indígenas” de todo el lenguaje legal oficial e introdujo en su lugar la expresión “comunidades campesinas”. Se incluía bajo este concepto a todas las poblaciones rurales autóctonas, en su mayoría poblaciones indígenas. En concordancia con la Ley de Reforma Agraria se aprobó en 1974 la Ley de Comunidades que reconoció la existencia legal y la personalidad jurídica de las comunidades nativas; además, consideró la validez y la importancia del aprovechamiento del medio natural por parte de las poblaciones nativas bajo la óptica cultural indígena. Sin embargo, la situación irregular, tanto de los campesinos andinos como de los amazónicos con respecto a la propiedad de la tierra y a su usufructo, consolidó la formación de diversas organizaciones campesinas e indígenas que han luchado y siguen haciéndolo desde sus propias comunidades y que incluso han tenido repercusión a nivel nacional e internacional.

Aunque la propiedad de la tierra centró la mayoría de las reivindicaciones indígenas mexicanas y peruanas, se pueden señalar otros aspectos relevantes para dichos movimientos sociales. Muchas de las organizaciones que hasta hace poco tiempo planteaban demandas sociales y económicas en nombre de su condición campesina se han transformado y han incluido junto a las tradicionales reivindicaciones de clase demandas derivadas de su condición de pueblos indígenas: el derecho a la diferencia, la exigencia del reconocimiento de la naturaleza pluriétnica, pluricultural y plurilingüe, así como la transferencia y financiación de programas de educación intercultural bilingüe o la titularidad y la gestión de los territorios habitados por este sector de la población. Concretamente destacamos el uso y mantenimiento de la lengua materna tanto en las escuelas de ámbito indígena como en la redacción de textos legales oficiales, como el diseño y la implementación de un modelo educativo acorde con las necesidades reales de las comunidades de destino y no reproduciendo el modelo educativo diseñado desde las ciudades traducido en lengua indígena e implementado en comunidades rurales.

EL DESARROLLO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Este nuevo planteamiento nos conduce a retomar otra interrogante inicial que se centraba en dilucidar por qué y cómo se han transformado las políticas educativas destinadas a las poblaciones étnicas mexicanas y peruanas a lo largo de la historia social, política e ideológica de cada país. Nos centramos en el ámbito educativo al considerarlo uno de los instrumentos clave que han servido al Estado para integrar en la sociedad nacional a los diferentes grupos étnicos nacionales proponiendo determinados modelos educativos dependiendo del país y del momento.

La situación de la educación en Latinoamérica ha estado determinada no sólo por las condiciones económicas, políticas y sociales propias de cada país, sino por las influencias y los cambios producidos a nivel internacional y, sobre todo, en la educación como factor de desarrollo humano y económico:

La escuela ha significado además un instrumento para inculcar un nacionalismo unificador por parte del Estado. Pues el Estado además de proporcionar ‘capacitación especializada’, también ‘forma ciudadanos’ y otorga una identidad cultural común (Gutiérrez Chong, 2001, p.38).

El fracaso de las políticas educativas destinadas a las poblaciones indígenas ha establecido un punto de referencia para configurar las políticas futuras, reconociendo y ratificando los derechos reclamados históricamente por los grupos étnicos, al aceptar la pluralidad étnica como base del proyecto nacional. Los proyectos étnicos pueden llegar a representar un elemento dinamizador de los planes de desarrollo nacional, especialmente en aquellas regiones en que las poblaciones indígenas y sus dinámicas socioculturales presentan opciones de cambio:

Conocimientos y tecnologías agrícolas, prácticas médicas y farmacopeas tradicionales, formas de organización social y carácter de las relaciones políticas, prácticas legales y prescripciones del derecho consuetudinario, relaciones territoriales y ecosistémicas, concepciones científicas y filosóficas, representan potenciales aportes civilizatorios, útiles y aprovechables para redefinir el diseño y las líneas de acción de la planeación regional (Valencia, 1988, p. 204).

Las distintas formas de ver “al otro” se han convertido en prácticas multiculturales “*avant la lettre*” (Dietz, 1999), en políticas para los autóctonos, al igual que las políticas multiculturales europeas, pero éstas diseñadas para los de “afuera” como una forma de atender a una población migrante cada vez más numerosa. Ahora se adopta un discurso intercultural que proviene del contexto europeo y norteamericano

y que se está “transmitiendo” a las distintas políticas sociales latinoamericanas. Esto desencadena un nuevo planteamiento en el diseño de políticas sociales de atención a aquellos sectores de la población más vulnerables y en desventaja social y económica, como son los grupos indígenas, los migrantes rurales marginados en las grandes urbes, los niños de la calle, etc.

Como se ha indicado anteriormente, la situación económica, política y social de Latinoamérica en general, y de México y Perú, en particular, ha ido configurando las políticas sociales y educativas destinadas a la población nacional. Desde el punto de vista económico, las crisis de la deuda externa de los años ochenta dejó marcadas las economías, que se han ido recuperando lentamente con tasas de crecimiento muy bajas; en cuanto al ámbito político destaca la paulatina recuperación de gobiernos democráticos durante los años ochenta, pero no así los bajos resultados en políticas sociales y en la distribución justa de la riqueza.

No obstante, a partir de los años noventa adquieren mayor fuerza las ideas que cuestionan el Estado de Bienestar y que promueven, por un lado, una reducción del papel del Estado y, por otro, una mayor utilización de mecanismos de mercado para regular la actividad social. Esta situación se hace eco en las políticas sociales y educativas; así podemos señalar una situación más alentadora de los sistemas educativos latinoamericanos, caracterizados por su recuperación y por la puesta en marcha de distintas reformas educativas destinadas a conseguir una educación de calidad.

Estas reformas se plasmaron en el paulatino incremento del gasto educativo, en la mejora de los salarios de los docentes, así como sus planes de formación y capacitación, y en la inversión en la mejora de las infraestructuras. Además, uno de los mayores logros conseguidos ha sido la descentralización educativa, es decir, el apoyo a aquellos sistemas que promueven una mayor autonomía de los centros educativos destinados a la modernización de la educación en general. Sin embargo, estos sistemas educativos siguen presentando una falta de equidad entre la enseñanza privada y la pública, entre las zonas urbanas, urbano-marginales y rurales, y entre las poblaciones indígenas y no indígenas. Dicha inequidad se manifiesta en la diferente preparación para el ingreso en la escuela, en la desigual calidad de la enseñanza que se imparte, en los escasos materiales educativos y en la diversa preparación y formación del profesorado.

De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural

El análisis histórico, social y político de la realidad peruana y mexicana en el que se han desarrollado las diversas políticas educativas nacionales, nos lleva a profundizar en las características particulares que definen el perfil educativo y social de estos pueblos indígenas. Tanto en México como en Perú el actual modelo educativo nacional ha sido el resultado de un largo proceso de cambios promovidos desde dentro de la administración educativa y desde fuera por medio de las reivindicaciones de distintas instituciones y organizaciones educativas. Del mismo modo, la evolución de las políticas educativas dirigidas a las poblaciones étnicas nacionales ha ido reflejando los cambios exigidos por las comunidades de destino y por los mismos beneficiarios a través de distintas instituciones indigenistas y organizaciones indígenas.

En el centro de estas demandas han estado presentes tanto la lengua y la cultura de las poblaciones indígenas, como la reivindicación de una política del lenguaje que equipare la lengua materna con la lengua oficial, ya sea en los distintos niveles educativos o en otros ámbitos de la vida cotidiana. Esta situación incluso ha propiciado que recientemente en Perú se promulgase una política nacional de lenguas amparada en la Ley de Lenguas de 2002 (Ministerio de Educación, 2002a). Cabe destacar que la situación educativa actual de ambos países está respaldada por un marco jurídico determinado, resultado de los procesos sociales y políticos subyacentes.

De este modo en México, tanto la Constitución de 1917 y las posteriores reformas a los artículos que regulan la educación, como la Ley General de Educación de 1993 bosquejan las características particulares de un sistema educativo dividido en dos subsistemas: el sistema educativo nacional federal para las ciudades y el sistema de educación bilingüe intercultural (EBI) para ámbitos rurales indígenas (Téllez Galván, 2000). El subsistema de EBI presenta unos contenidos específicos que han ido evolucionando paulatinamente según las diversas reformas educativas planteadas y debido a las reivindicaciones de los profesionales de este sector educativo. Estas demandas se han centrado en un replanteamiento del diseño curricular, así como del contenido de los materiales didácticos que hasta ahora habían sido tan sólo una traducción de los textos del sistema educativo federal a las diferentes lenguas indígenas. Además, hay que destacar que el profesorado del ámbito indígena no ha

mejorado su situación pese a las demandas expuestas en diversos foros y encuentros y a través de sus organizaciones y asociaciones educativas. Así, la escasa formación del profesorado con bajos niveles de retribución convierte la docencia en una labor poco atractiva, debiendo el maestro completar el salario con retribuciones percibidas en otros empleos:

La necesidad de los maestros de tener que atender más de un trabajo significa un impacto negativo en la calidad de la educación impartida, y dificulta sobremanera la formación en servicio (Fernández Santamaría, 2003, p. 11).

Esta deficiente formación del profesorado se agudiza en el caso de la aplicación de las nuevas tecnologías aplicadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, con la repercusión que para la formación del alumnado tiene en la era de la sociedad de la información y la globalización. Esta situación de los docentes se puede generalizar al contexto peruano, en donde apenas se cuenta con centros de formación de profesorado acordes con las necesidades reales de la práctica educativa diaria y en donde los programas llevados a cabo por la administración no cumplen en muchas ocasiones con las expectativas de los demandantes.

No obstante, en Perú se han puesto en marcha diferentes programas, tanto de formación de profesorado de EBI como de fomento de la lengua y culturas indígenas, en la región andina y en la cuenca amazónica. Las diversas propuestas educativas para el sector EBI han estado programadas desde la DINEBI, institución que además ha visto ampliadas sus funciones abarcando tanto la reformulación de la estructura curricular básica para la educación primaria y de EBI como de los contenidos escolares y el diseño de los materiales didácticos (Degregori, 2001). En el contexto peruano, la situación educativa actual para el ámbito rural indígena queda regulada por un determinado marco jurídico y político; concretamente, está determinada por la Constitución de 1993, la Ley General de Educación reformulada en 1982, que dio lugar al dictamen de diversos reglamentos educativos para poner en funcionamiento las diversas modalidades y niveles educativos atendiendo las necesidades de los educandos. No obstante, destaca la promulgación de la Ley para la Educación Bilingüe Intercultural (Ministerio de Educación, 2002), que sienta las bases sobre las cuales se sustenta la EBI y pasa a formar parte de la política educativa del Proyecto Educativo Nacional al 2021 (Consejo Nacional de Educación 2006). Del mismo modo, establece la necesidad de remitir al Ministerio de Educación por parte de la DINEBI y del Comité Consultivo Nacional de Educación Bilingüe Intercultural los lineamientos

de esta política para ser incorporados en el Plan Nacional de Educación, cuestiones sobre las que continuamente se está trabajando desde todos los ámbitos sociales y culturales tomando en cuenta una planificación estratégica más a largo plazo (Ministerio de Educación, 2016).

DISCUSIÓN

Las características identitarias y culturales de los pueblos purhépecha y los amazónicos nos muestran grandes diferencias en cuanto a sus particulares lenguas, culturas y cosmovisiones; sin embargo, mantienen una característica en común, su lucha constante por la igualdad de derechos como miembros de la sociedad nacional. Es decir, estos pueblos han mantenido y mantienen sus características particulares a la vez que han ido desarrollando estrategias para una plena integración en la sociedad nacional, unas veces a través de políticas indigenistas diseñadas “desde arriba”, otras veces con su implicación en organizaciones indígenas, e incluso por medio de la participación en proyectos de instituciones extranjeras.

En ambas regiones destaca la puesta en marcha de proyectos educativos pioneros con el único fin de la plena integración en la sociedad nacional a través de la unidad en el lenguaje, es decir, la castellanización de los pueblos indígenas. Aunque estos primeros proyectos educativos surgieron de iniciativas privadas, concretamente religiosas como el Instituto Lingüístico de Verano (Perú) con el objetivo de castellanizar a las poblaciones indígenas mediante la traducción de la Biblia a sus lenguas maternas, la evolución posterior de la situación educativa tomó diferentes rumbos. En el caso de los purhépecha, destaca la puesta en marcha de proyectos educativos desde la administración central; es decir, la Secretaría de Educación Pública (México) ya en los años veinte, a través del Departamento de Misiones Culturales, comenzó con la creación de centros educativos rurales e indígenas para los diferentes niveles y modalidades educativas de la región. Años más tarde otros proyectos educativos planteados desde la DGEI llegaron a la región, así como diversos programas compensatorios. Del mismo modo, el trabajo de distintas instituciones indigenistas, organizaciones indígenas y de organizaciones no gubernamentales en la región purhépecha han propiciado el impulso de proyectos de desarrollo rural integrado, promoviendo una relación armónica entre la sociedad y la naturaleza y siguiendo las directrices del “desarrollo sostenible” (Gómez González, 1995)

Sin embargo, en la cuenca amazónica peruana se puede señalar la escasa atención de instituciones gubernamentales en el impulso de proyectos educativos destinados a las poblaciones indígenas de la región. Si bien las primeras experiencias educativas planificadas para las comunidades rurales e indígenas fueron implementadas por instituciones extranjeras, en algunas ocasiones avaladas por el Ministerio de Educación peruano, el posterior desarrollo de proyectos educativos ha estado igualmente amparado por diversas instituciones no nacionales. No obstante, en los últimos años la política educativa nacional peruana ha dado un giro a través de la creación de la DINEBI (1992) con el objetivo de planificar un nuevo modelo educativo para una población diversa cultural y lingüísticamente, además de organizar cursos de formación y capacitación para unos docentes con escasos recursos financieros y didácticos. Los proyectos educativos llevados a cabo hasta el momento sirvieron como diagnóstico para conocer la situación educativa del país, tanto de la región andina como de la cuenca amazónica, y para tomar las medidas oportunas e intentar eliminar las desigualdades sociales y educativas detectadas. No obstante, es con el actual gobierno de Toledo cuando se están diseñando desde el Ministerio de Educación los lineamientos para una educación bilingüe intercultural, así como la promoción de programas de desarrollo rural y planes de alfabetización. Aunque estos primeros avances en la EBI ya fueron desarrollados en México a finales de los años noventa con la propuesta de los “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y las niñas indígenas” (SEP-DGEI, 1999), la situación en ambos países no presenta grandes diferencias en cuanto a los logros conseguidos hasta el momento. Las propuestas gubernamentales no dejan de ser un cúmulo de buenas intenciones con una buena base epistemológica, pero que están sujetas a otros impedimentos que oscilan entre una deficiente política económica que acompañe a los requerimientos de estas políticas educativas y un cambio de actitudes de aquellos sectores de la población más críticos con el carácter multicultural y plurilingüe de la sociedad nacional.

Ha de quedar patente que los países latinoamericanos son un espacio de rica experiencia intercultural desde hace miles de años, pues la diversidad de culturas existe desde la antigüedad y ha significado una fuente de creatividad y diversidad. Por tanto, habrá que rescatar esa estrategia, porque como paradigma o utopía, la interculturalidad significa “un proceso dinámico que apunta a la instauración de relaciones democráticas, a la apertura total y a la igualdad de condiciones entre los

actores de una sociedad” (Godenzi, 1997, p. 20). Una condición para acercarnos a ese ideal de interculturalidad sería la descentralización de los poderes y la igualdad de oportunidades para los diferentes grupos sociales. Es decir, se hace necesario construir un proyecto social participativo que genere relaciones sociales basadas en la convivencia social y la equidad económica, lo cual implica el cumplimiento efectivo de los derechos humanos y políticos consignados en la legislación nacional e internacional. También implica la existencia de relaciones asimétricas entre los diversos grupos y poblaciones, en todos los dominios: económico, social, político, lingüístico y cultural.

La propuesta educativa que se desprende de este trabajo se concreta en una Educación Intercultural para todos y en todos los niveles educativos, planteado como un reto para sociedades plurilingües y pluriculturales como son los casos de México y Perú. Hay que tener presente que la atención a niños con diferentes tipos de bilingüismo (o dominio de dos lenguas) y la pertenencia a distintos grupos étnicos o nacionales, ha de estar dotada de profesionales que pongan en marcha estrategias educativas significativas para su alumnado y que, a su vez, sirvan para revalorizar su propia cultura, la cultura nacional y la cultura universal en un mismo nivel de importancia. El planteamiento de esta nueva política educativa de EBI conlleva ciertos cambios en la formulación no sólo del currículo, los contenidos escolares y los distintos materiales didácticos, sino una reformulación de la formación inicial de los docentes de EBI y su posterior capacitación y actualización docente y abarcando a las demás instituciones educativas y a sus miembros. Además, esta nueva política no sólo estaría destinada a los pueblos indígenas, sino que sería una educación intercultural para todos.

El enfoque intercultural ha de estar marcado por la reflexión y bajo las directrices de cubrir las necesidades y demandas educativas de la población nacional, sea cual fuere su procedencia étnica, regional o local, que, a su vez, mantienen una permanente interacción. Para ello, no nos centramos en la propuesta de una educación formal, sino que hay que dar paso a otras modalidades educativas marcadas por un mismo objetivo y cubrir las necesidades educativas de una población caracterizada por su diversidad lingüística y cultural. Hasta el momento, la modalidad de educación no formal ha estado desarrollada por organizaciones no gubernamentales (ONGs), y su actividad se ha centrado en el desarrollo de programas

de desarrollo regional integral y de desarrollo sostenible en México (Gómez González, 1995), y en el desarrollo de políticas sociales focalizadas en Perú (Alarcón, 2000).

La propuesta de EBI para todos conlleva la necesaria recuperación del conocimiento de los pueblos indígenas mexicanos y peruanos, pero no sólo con fines de estudio, sino de difusión y exposición en las lenguas originarias. Este trabajo no se limita a la recopilación de mitos o de leyendas, sino que se extiende a la historia local y regional, a la ciencia, a la tecnología llamada tradicional, al conocimiento sobre plantas, animales, medicina, astronomía, cultivo, caza, geografía, construcción, etc., que ha permitido a estos pueblos sobrevivir y mantener su unidad como tales. El rescate de este conocimiento y su inclusión en los libros de texto de todos los niveles y de todas las modalidades educativas, junto a los contenidos nacionales y universales, supondría el reconocimiento de aquellas culturas que hasta hace pocos años han estado relegadas de la historia nacional y que suponían una amenaza para la unidad nacional y han demostrado que son parte de dicha sociedad. El desarrollo de esta educación intercultural para todos promueve una práctica educativa interculturalmente determinada:

Los jóvenes que saldrán de la escuela no solamente deberán moverse eficientemente en el marco de la sociedad nacional, en el idioma castellano y en la cultura mestiza sino que deberán moverse con una soltura de propiedad también en las diferentes culturas indígenas y de otros grupos étnicos (Speiser, 1996, p. 110).

Además, este modelo de educación plantea la necesidad de la participación de los padres y madres de familia en el quehacer educativo, hasta ahora relegado a las instituciones educativas nacionales o a instituciones privadas, siempre con iniciativas que partían de los intereses de los promotores y/o investigadores y no de los beneficiarios directos de los proyectos o programas. Establecer un diálogo entre la escuela y la comunidad supondría salvar las distancias y prácticas etnocéntricas que hasta hace unos años se estaban llevando a cabo. Esto conllevaría a la necesaria descentralización y localización del sistema educativo.

Esta nueva política educativa implica, además, que habrá que poner en práctica la propuesta de “pedagogía interculturalidad” (Helberg, 2001) y el “diálogo intercultural” (Heise, 1994), para que se conviertan en instrumentos para mejorar la convivencia social y para enriquecer la diversidad en el seno de la sociedad multicultural como respuesta a los nuevos retos sociales dentro de la sociedad

globalizada. Por un lado, la pedagogía de la interculturalidad implica un proceso de transformación de la persona y de la sociedad y el ejercicio de un diálogo intercultural cuyo objetivo final consiste en contribuir a la equidad en las relaciones sociales y en configurar relaciones sociales y económicas más justas y equitativas. Por otro lado, supone que los problemas interculturales nos atañen a todos, “no es una educación o un problema de indígena” (Helberg, 2001, p. 16), y que la diversidad cultural no es un problema nacional, sino que hay que establecer una comprensión entre las diversas culturas, dentro y fuera de nuestras fronteras.

No obstante, no basta con desarrollar un diálogo intercultural y practicar una pedagogía de la interculturalidad en las políticas educativas estatales y como parte de la cultura política del país. Es asimismo necesario desarrollar habilidades entre todos los miembros de la sociedad que nos ayuden a reconocer los problemas culturales y diferenciarlos; a aprender y a relativizar las costumbres y usos, los sistemas de valores y las visiones del mundo de las distintas culturas y a “guardar una ética, promoviendo la comprensión del otro” (Helberg 2001, p. 77).

Estas regiones suponen claros ejemplos de comunidades indígenas que han ido desarrollando diferentes estrategias para la conservación y promoción tanto de su cultura como de su lengua, así como su presencia en la reivindicación de un modelo educativo formal que atienda las necesidades reales de las comunidades de destino amparándose tanto en lo establecido en la legislación nacional como en los decretos y reglamentos internacionales ratificados por estos países.

La interculturalidad se convierte, por tanto, en un proceso de negociación social entre grupos que mantienen una relación de equidad, para desarrollar interacciones que lleven a relaciones más equitativas en términos económicos, sociales y políticos entre los miembros de universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad. Esta noción de interculturalidad abarca la sociedad global en su conjunto y nos ayuda a superar “dicotomías, en especial la que se da entre lo indígena versus no-indígena” (Godenzzi, 1997, p. 29).

Del mismo modo, la extinción de lenguas y de culturas, centro de las preocupaciones indianistas, conlleva a un empobrecimiento de las posibilidades de interculturalidad. Las lenguas y culturas se convierten en realidades que se implican de manera mutua: la extinción de una es también la extinción de la otra, de ahí que sea necesario

evitar que ninguna lengua ni ninguna cultura específica de cualquier área de la tierra se vea amenazada por la extinción, “cuya muerte empobrece a la humanidad tanto como la peor desgracia, pues minimiza la posibilidad de una interculturalidad más rica, que depende de la diversidad de sus componentes” (Solís, 2001, p. 105).

El diseño, tanto de las políticas sociales como de las políticas educativas, han de generar alternativas que promuevan el fin de la discriminación cultural, del no reconocimiento y de la exclusión de los pueblos indígenas. Además, deberían ser unos lineamientos a tener en cuenta por los distintos gobiernos a la hora de diseñar las futuras políticas educativas nacionales, que según Degregori (2001) deberían convertirse en alternativas para llegar a un objetivo común, el fin de la discriminación cultural mediante el desarrollo de diferentes estrategias que promuevan la ceguera al color y a las diferencias culturales en el mercado laboral, así como “el fin de la discriminación en los medios de comunicación y la consiguiente promoción y respecto a todas las culturas, en general, y a las indígenas, en particular” (p. 94). De este modo, el modelo de una Educación Bilingüe Intercultural serviría de propuesta para acabar con la educación homogeneizadora/aculturadora para abrirse a la pluralidad y así reconocer que las otras culturas no hegemónicas tienen los mismos derechos, son parte y enriquecen el patrimonio cultural nacional.

La educación se convierte así en un instrumento para valorar la diversidad cultural, como fundamento de las relaciones interculturales, y será a través de la creación de proyectos y propuestas de una política de Educación Bilingüe Intercultural, para todos, lo que nos llevará a esa pretendida igualdad dentro de la diversidad. Estos planteamientos llevarán a un acercamiento de la escuela a la realidad social de la que forma parte y que no siempre se ha tomado en cuenta previamente, esto conllevará a incrementar los porcentajes de alumnado matriculado y de su permanencia en el sistema educativo, tanto en el nivel básico como en los posteriores, objetivo central de la mayoría de los gobiernos latinoamericanos en el sector educativo.

Como señala Reimers (2003), el diseño y la implementación de las políticas educativas han de concretarse en oportunidades cotidianas para desarrollar competencias de negociación, de reconocimiento de intereses diversos, de identificación de oportunidades de mutuo beneficio, de aprendizaje para confiar en los demás a través de experiencias compartidas, así como de estrategias para

resolver pacífica y productivamente diferencias en el incremento de proyectos concretos para actualizar el potencial de todas las personas. Para ello los programas educativos deben incorporar contenidos que desarrollen habilidades, disposiciones y valores que privilegien la resolución pacífica de los conflictos, que reconozcan y valoren la diversidad de puntos de vista, que promuevan las formas democráticas de organización frente a las maneras autoritarias, que permitan construir desde la escuela una cultura cívica en la que el recurso a la argumentación razonada sobre la base de la evidencia sea potenciado como forma de lograr acuerdos y de persuadir a la imposición de dogmas de fe por unos grupos sobre otros.

Con el fin de que las escuelas sirvan para el desarrollo de sociedades incluyentes y democráticas, será necesario que los más pobres no continúen siendo excluidos del acceso a la educación secundaria y universitaria (Reimers, 2003, p. 24). Es decir, el derecho fundamental a la educación debe extenderse a aquellos niveles que más importan para desarrollar competencias que permitan obtener empleos productivos, confiar en los demás y vivir en democracia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, D. (2000). *Espacios de articulación entre la política económica y la política social*. Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES)
- Bartra, A. (1999). *Reformas agrarias del nuevo milenio*. La Jornada. México, Recuperado: <http://serpiente.dgsca.unam.mx/jornada/1999/feb99/990214/>
- Bonfil, G. (1995a). Los pueblos indios, sus culturas y las políticas culturales. En: Odena Güemes, L. (recop.) *Obras completas de Guillermo Bonfil*, T. 2, pp. 517-547. INI- INAH- DGCP- CIESAS. México
- Bonfil, G. (1995b). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: Odena Güemes, L. (recop.) *Obras completas de Guillermo Bonfil*, T. 2, pp. 467-480. INI- INAH- DGCP- CIESAS. México
- Bretón, V. (2001). Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos. Ensayos sobre indigenismo, desarrollo rural y neoindigenismo. FLACSO Ecuador, Universitat de Lleida, GIEDEM. Ecuador-España.
- CESE (1997). *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*. CESE AC, EZE, NOVIB, Pátzcuaro, Michoacán, México
- CISA (1981). *I Congreso de Movimientos Indios*. Consejo Indio de Sudamérica (CISA). Ollantaytambo, Cuzco. Perú
- Cojtí, D. (2000). Heterofobia y racismo guatemalteco: perfil y estado actual. En: Casaús, M. y Gimeno, J.C. (eds.) *Desarrollo y diversidad cultural en Guatemala*, pp. 179-206. Universidad Autónoma de Madrid, AEI, Cholsamaj, Guatemala.
- Consejo Nacional de Educación (2006). Proyecto Educativo Nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú. CNE, Perú.
- Degregori, C. (2001). Perú: identidad, nación y diversidad cultural. En: Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, pp. 87-96. Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú.
- Dietz, G. (1995). Teoría y práctica del indigenismo. El caso del Fomento a la Alfarería en Michoacán, México. Colección Biblioteca Abya-Yala 22. Abya-Yala, III, México.

García-Segura, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *MODULEMA*, 2, 49-70. Doi: 10.30827/modulema.v2i0.7350

- Dietz, G. (1999). La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Biblioteca de Humanidades, Antropología. Ed. Universidad de Granada, CIESAS. Granada.
- Fernández Santamaría, M. R. (2003). La situación de la educación básica en Iberoamérica: Retos para la cooperación internacional. *Revista Iberoamericana de educación*, n. 31, pp.145-167
- García Segura, S. (2004). Análisis socioeducativo de la comunidad purépecha en la región del lago de Pátzcuaro. *Revista Textual, Análisis del medio rural latinoamericano*, n. 43-44, p. 171-192.
- García Segura, S. (2017). La diversidad cultural y el diseño de políticas educativas en Perú. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 13 (2), 289-304.
- Gómez González, G. (1995). Educación indígena y desarrollo sustentable (una experiencia comunitaria en Tlahnitltepec, Oaxaca). En: M. A. Sámano; G. Gómez; C. Durand (coords.) *Cuestión indígena y coyuntura actual. Estudios de caso regional*, pp. 141-164. Sociología Rural, UACH, México.
- Godenzi, J.C. (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En: Calvo Pérez, J. y Godenzi, J.C. (comp.) *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España*, pp. 19-30. Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú
- Gutiérrez Chong, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, Editorial Plaza y Valdés, México
- Guzmán Marín, F. (2018). Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>
- Heise, M. (1994). Interculturalidad e identidades indígenas. Testimonios". En: Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, pp. 203-211. Programa FORTE-PE. Perú
- Helberg, H. (2001). *Pedagogía de la interculturalidad*. Programa FORTE-PE. Perú
- Ministerio de Educación (2002a). *Ley de Lenguas*. www.minedu.gob.pe/edrural/documentos
- Ministerio de Educación (2002). *Ley para la educación bilingüe intercultural*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-27818.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural al 2021. MINEDU.
- Moraña, M. (1998). Indigenismo y globalización. En: Moraña, Mabel (ed.), *Indigenismo hacia el fin del milenio. Homenaje a Antonio Cornejo Polar*, pp 243-252. Biblioteca de América. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. Universidad de Pittsburgh.
- Reimers, F. (2003). La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 31.
- SEP-DGEI (1999). Lineamientos generales para la Educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. SEP, DGEI, México.
- Solis, G. (2001). Interculturalidad: encuentros y desencuentros en el Perú. En: Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud.*, pp. 97-112. Programa FORTE-PE/PROEBI. Perú.
- Speicer, S. (1996). Interculturalidad en la educación: algunas reflexiones sobre un contexto necesario. En: Gondenzi Alegre, J. (comp.) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía.*, pp. 105-113. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú.
- Tellez Galván, S. (2000). El discurso y la práctica de la educación multicultural: una aproximación al caso mexicano. Universidad Veracruzana, Facultad de Educación, UNED.
- Valencia, E. (1988). Análisis problemático del etnodesarrollo. En: Stavenhagen, R. y Nolasco, M. (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, pp. 185-205. SEP, DGCP, México.

García-Segura, S. (2018). Interculturalidad e indigenismo: retos de las políticas educativas ante la diversidad cultural en México y en Perú. *MODULEMA*, 2, 49-70. Doi: 10.30827/modulema.v2i0.7350

Autores / Authors	Saber más / To know more
<p>Sonia García Segura Doctora en Antropología Social y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada. Profesora investigadora en el Departamento de Educación, Área Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Córdoba, (España). Actualmente forma parte del grupo de investigación INCIDE (Infancia, Ciudadanía, Democracia y Educación) SEJ-614 y está participando en el Proyecto Estudios Indígenas: innovación curricular, internacionalización de la universidad brasileña y fortalecimiento de cuadros nacionales e internacionales de investigadores indígenas (INDI AGE), financiado por el Ministerio de Educación de Brasil, en el que participan la Universidad de Córdoba (España) y la Universidad Federal de Sao Carlos (Brasil)</p>	<p> 0000-0003-2928-3334  https://goo.gl/xrZndc  https://goo.gl/5SoH62  https://goo.gl/4fcBdP</p>
