



ANÁLISIS COMPARATIVOS  
DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

# Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina

---

Sylvia Schmelkes  
Ana Daniela Ballesteros

Octubre 2020



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
• IPE-UNESCO Buenos Aires  
• Oficina para América Latina

## Advertencia

El uso de un lenguaje no discriminator en función del género de las personas es una de las prioridades de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. Sin embargo, su aplicación en la lengua española plantea soluciones muy distintas, sobre las que aún no se ha logrado ningún acuerdo.

En tal sentido, evitamos usar en nuestros textos expresiones tradicionales que ya han sido abandonadas en el español académico y profesional contemporáneo, tales como la palabra “hombres” para referirse a un conjunto de seres humanos. Además, siempre que sea posible, procuramos emplear palabras de género neutro en reemplazo de palabras en género masculino.

Sin embargo, con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar desdoblamiento léxico en artículos, sustantivos y adjetivos para subrayar la existencia de distintos géneros, hemos optado por el uso genérico del masculino, en el entendimiento de que todas sus menciones representan siempre a todas las personas.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IICE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2020 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2020

-----

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO

(CC- BY- SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp)).



La serie *Análisis Comparativos de Políticas de Educación* se inscribe en el marco de las actividades del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IPE) de la UNESCO, cuya misión institucional consiste en fortalecer las capacidades de los Estados Miembros de la UNESCO en la región para planificar y gestionar sus sistemas educativos.

La producción de estos documentos se articula específicamente dentro del proyecto Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina ([SITEAL](#)). SITEAL es un observatorio en línea que ofrece una base de políticas, normativas, investigaciones y estadísticas sobre la situación educativa en la región latinoamericana, a partir de las cuales se producen documentos de análisis relacionados con los siguientes ejes: Primera infancia, Educación básica, Educación y formación técnica y profesional, Educación superior, Educación y TIC, Inclusión y equidad educativa, Educación y género, y Docentes.

Los documentos de *Análisis Comparativos de Políticas de Educación* tienen el propósito de ofrecer una mirada comprehensiva sobre las acciones que los distintos Estados nacionales realizan para garantizar el derecho a la educación, y sobre las decisiones y capacidades que demuestran para reducir las brechas educativas. Al mismo tiempo, buscan trazar un panorama sobre las tendencias de la región, los logros y los desafíos respecto a las políticas analizadas. El objetivo de esta serie es facilitar a los equipos técnicos de gobierno, investigadores, docentes y capacitadores documentos que problematicen, indaguen y analicen las distintas estrategias e intervenciones que los países orientan en torno a dimensiones particulares de la política educativa en América Latina.

## Contenido

1. Introducción.....	5
2. Marco de referencia .....	6
3. La población en edad escolar hablante de lengua indígena.....	9
4. La Educación Intercultural en América Latina .....	10
5. La formación de docentes indígenas en América Latina .....	11
6. El caso de Bolivia.....	15
7. El caso de Perú .....	18
8. El caso de Colombia .....	23
9. El caso de México.....	27
10. Conclusiones.....	34
11. Bibliografía.....	38

# 1. Introducción

América Latina es el hogar de 45 millones de indígenas; el 8% de su población total (Cepal, 2020) pertenece a 780 pueblos originarios (Banco Mundial, 2015). Estos pueblos son hablantes de 560 idiomas. Dicha diversidad cultural y lingüística es la gran riqueza del subcontinente. Pero paradójicamente, este mismo 8% de la población total representa el 14% de los pobres y el 17% de quienes se encuentran en pobreza extrema (Banco Mundial, 2015) producto de cinco siglos de explotación, segregación y discriminación. El 20% de los 560 idiomas hablados en el subcontinente se encuentra en grave peligro de extinción y el 26% de las comunidades lingüísticas se ha perdido en las últimas décadas. Puesto que las lenguas codifican las culturas -son su vehículo de expresión-, al morir una lengua se pierde una parte importante de la cultura de quienes la hablan.

Tanto la búsqueda por erradicar la discriminación como la preservación de las lenguas y de las culturas son asunto de la educación, y la persistencia de la primera y el debilitamiento y desaparición de las segundas son manifestación de graves omisiones de los sistemas educativos nacionales. Esto ocurre a pesar de la aparición en América Latina, en el último cuarto del siglo pasado, de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). La escasa importancia dada y los pocos recursos asignados a esta modalidad educativa por la mayoría de los estados nacionales, traen como consecuencia la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación que se les ofrece. Asimismo, la mala planeación de la atención educativa a los pueblos indígenas, manifiesta en el descuido de la formación de los docentes bilingües que han de atenderlos, explica, pero no justifica, la grave situación educativa en la que se encuentran.

En 1992, con motivo de los 500 años del “Encuentro entre dos mundos” (León Portilla, 1992), muchos países de América Latina se definieron como estados multiculturales y plurilingües, y varios de ellos decretaron el derecho de sus pueblos indígenas a ser educados en su propia lengua. A pesar de los años transcurridos, la condición educativa de los pueblos indígenas ha mejorado muy lentamente, y la educación en su lengua y respecto de su propia cultura tiene grandes dificultades para hacerse realidad.

Como se observará en este documento, en al menos 16 países de la región son aún escasos los programas para formar docentes indígenas que puedan ofrecer una educación intercultural bilingüe a los millones de estudiantes indígenas.

En el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) de la Agenda 2030 se plantea el propósito de universalizar la educación inclusiva, de calidad y con equidad para todos (ONU, 2015). Se conoce que los pueblos indígenas se encuentran entre los menos beneficiados por los sistemas educativos de nuestra región. El progreso hacia el logro del ODS 4 necesariamente pasa por mejorar la atención educativa de calidad, inclusiva y equitativa para los niños, niñas y adolescentes indígenas. Ello exige su pertinencia lingüística y cultural, lo que a su vez requiere de docentes profesionalmente formados para brindar la atención que merecen. En este documento se tratará de responder a la pregunta de qué tan cerca o lejos se encuentran los países latinoamericanos de asegurar este requerimiento clave para el avance hacia el ODS 4.

## 2. Marco de referencia

La educación intercultural como concepto viene tomando fuerza en América Latina a partir de su incorporación al mundo de la educación en la segunda mitad del siglo pasado (López y Küper, 1999). Para comprenderla, es necesario hacer explícito lo que se entiende por interculturalidad y cómo ello difiere de la multiculturalidad. Esta última se refiere a la presencia, en un país o territorio, de múltiples culturas que coexisten y/o conviven entre sí. Interculturalidad, en cambio, se refiere a las relaciones entre los miembros de las diferentes culturas. Cuando se estudia la convivencia o coexistencia de culturas entre sí, se propone el multiculturalismo, que sostiene la necesidad de tolerancia y respeto del otro diferente. Cuando se estudia la interrelación entre culturas –y ello incluye el racismo y la discriminación, por ejemplo–, se habla de interculturalismo, que sostiene la necesidad de promover una relación entre los miembros de diferentes culturas desde planos de igualdad, con base en el respeto y enriquecimiento mutuo (Schmelkes, 2013). La educación intercultural se ubica precisamente ahí, en el afán por construir una realidad tal y como la describe como aspiración el interculturalismo. De esta forma, entre las poblaciones de

cultura minoritaria, se aspira a lograr un conocimiento profundo y una valoración de la cultura propia, para después, con la autoestima cultural fortalecida, conocer, comprender e incluso llegar a apreciar otras culturas. Entre poblaciones de la cultura mayoritaria, persigue el conocimiento y la aceptación del otro diferente, base del respeto, y pretende llegar al aprecio o al mutuo enriquecimiento. Cuando la desigualdad y la discriminación son lo que caracteriza a la relación entre las culturas, es necesario pasar por un proceso de toma de conciencia de dichas desigualdades y de sus causas, y de la indignación que permite dar paso a la relación respetuosa. Tratándose de la población mayoritaria, la educación intercultural es la educación antirracista.

Cuando el grupo cultural habla un idioma distinto al oficial o al que domina en un país, es preciso que la educación que se imparta sea bilingüe. Los estudios sobre la educación bilingüe (Cummins, 2000; Hammel, 2017; Feltes, 2016) indican que la alfabetización debe ser en lengua materna para que después se transfiera a la lengua dominante; también indican que la lengua se aprende mejor en uso, es decir, que no sólo debe ser objeto de aprendizaje, sino vehículo de enseñanza y de comunicación. Las lenguas que se enseñan en la escuela, si lo que se busca es lograr un bilingüismo equilibrado, deben desarrollarse de manera equitativa en el horario escolar: en la educación bilingüe es mejor si medio día se dedica a una lengua, las materias se dividen entre las dos lenguas, cada lengua está encargada a un maestro, y el espacio que se ocupa para cada lengua es diferente, de manera que se pueda letrar el ambiente del aula.

La educación intercultural y la educación bilingüe se interrelacionan porque el idioma es el portador de la cultura; es la que tiene los códigos que la descifran; es el vehículo que la expresa. Por eso en la EIB, la lengua se enseña a propósito de la cultura: como forma de nombrarla, de comprenderla, e incluso de enriquecerla.

Lo anterior es necesario para comprender el marco de referencia de la formación de maestros para la EIB. Además de dominar las materias al nivel en que las debe enseñar, y de contar con conocimientos pedagógicos que le permitan hacerlo eficazmente, los maestros de EIB deben dominar su lengua, de preferencia sus cuatro operaciones (entender, hablar, leer y escribir). Desde luego, deben poseer las herramientas para enseñarla. Y

también deben contar con la formación necesaria para enseñar una segunda lengua (que, en los contextos indígenas de América Latina, en muchos de los cuales la lengua materna indígena se está perdiendo, esta lengua puede ser el castellano, el portugués o una lengua indígena cuyo uso se está perdiendo, pues su enseñanza se puede convertir en un instrumento potente para su revitalización).

El maestro de educación intercultural bilingüe debe conocer muy bien la cultura de la lengua que domina. Como decíamos, uno de los propósitos de la educación intercultural de poblaciones indígenas es que conozcan y valoren su cultura. El maestro es el primero que debe hacerlo para poder desarrollar autoestima en su alumnado. Pero también debe tener herramientas para relacionarse con la comunidad a la que sirve, de manera que ésta se convierta en insumo central para los aprendizajes y para asegurar que lo que se enseña en la escuela es lo que la comunidad desea de la misma<sup>1</sup>.

Lo anterior demanda la existencia de procesos de formación profesional de docentes indígenas que son más exigentes que los destinados a docentes cuyos estudiantes pertenecerán a la cultura mayoritaria. Deberán saber todo lo que de ellos se espera, más lo que se acaba de mencionar. Es propósito de este trabajo analizar la presencia de programas de formación inicial y/o continua de docentes indígenas que tengan estos propósitos en algunos países de América Latina. Idealmente, ello debe incluir docentes para todos los niveles educativos, y prioritariamente para los que forman parte de la educación obligatoria.

Los docentes “regulares”, los que atienden a escuelas fundamentalmente destinadas a estudiantes pertenecientes a la cultura dominante, deberían de formarse en el enfoque intercultural por dos razones: una es porque las escuelas son cada vez más multiculturales. En América Latina, en promedio, el 49% de los indígenas vive en zonas urbanas (Banco Mundial, 2015), y son muy pocos los países que cuentan con escuelas EIB en las ciudades, por lo que los niños indígenas urbanos asisten a las escuelas regulares. Todos los docentes deberían contar con las herramientas para hacer de la diversidad una ventaja pedagógica y para transitar de la mera convivencia

1 Al respecto, referimos a la Consulta Previa, Libre e Informada a pueblos y comunidades indígenas sobre la educación y su evaluación que se llevó a cabo en México en 2015-16. Ella es clara en cuanto a la exigencia de las comunidades de estar cerca de la escuela y en lo que éstas demandan de ella. (INEE, 2016)

a las relaciones de respeto y enriquecimiento mutuo entre estudiantes diferentes. La segunda razón es que sólo así se podrá poner a la educación al servicio de erradicar la discriminación y el racismo, que en el fondo explican la situación de pobreza y desventaja en la que viven la mayor parte de los indígenas de los países que cuentan con población originaria en la región. Esto, sin embargo, deberá ser objeto de otro trabajo.

### 3. La población en edad escolar hablante de lengua indígena

Es cuantiosa la población infantil que debe ser sujeta de EIB en América Latina. En el Cuadro 1 se dan las cifras de algunos países, por nivel educativo.

**Cuadro 1.** Población en edad ideal o típica para cursar cada nivel educativo por país según condición de habla lengua indígena.

País	Preescolar	Primaria	Secundaria baja	Secundaria alta	Licenciatura	Total
Brasil (2010)	2.2037	51.983	34.991	22.941	27.136	159.088
Chile (2011)	n. d	7.783	3.655	6.368	6.044	23.850
Colombia (2005)	18.795	84.156	56.987	26.370	47.208	233.516
Costa Rica (2011)	740	4.771	2.362	2.269	2.740	12.882
Ecuador (2010)	15.744	100.305	48.743	46.388	52.357	263.537
México (2010)	33.3745	795.178	420.442	422.407	499.779	2.471.551
Nicaragua (2005)	8.397	46.504	21.673	18.815	20.322	115.711
Paraguay (2012)	1.803	10.370	5.078	4.972	5.805	28.028
Perú (2013)	70.838	275.138	299.687	178.944	n. d	824.607

Fuente: *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes 2015 (OEI-IESME, 2015).*

En México, por ejemplo, la cifra asciende a casi dos millones y en Perú a más de 800.000. Sin embargo, la asistencia de los niños y niñas de 6 a 11 años de la población infantil indígena, y sobre todo de la población infantil hablante de lengua indígena, está aún lejos de ser universal, como puede verse en el Cuadro 1. Así, por ejemplo, si bien en México, Ecuador y Chile la asistencia de los hablantes rebasa el 90%, en Colombia sólo uno de cada dos hablantes de este grupo etario asiste a la escuela. En el caso de la población entre 12 y 17 años, la situación es bastante más grave, pues solamente Chile reporta una tasa de asistencia superior al 90% (97%, de hecho). Sin embargo, en Paraguay y en Colombia, más de uno de cada dos jóvenes hablantes de lengua indígena se encuentra fuera de la escuela.

De esta forma, existe aún el reto de asegurar que la educación sea accesible y atractiva a una parte importante de la población indígena del continente. Ambos retos: hacer la escuela accesible –lo que implica abrir más escuelas– y hacerla atractiva –cultural y lingüísticamente pertinente–, requieren de docentes también hablantes de lengua indígena adecuadamente formados.

## 4. La Educación Intercultural en América Latina

Los países de América Latina con poblaciones indígenas originarias en general reconocen sus lenguas de diferente manera: desde valorarlas como parte del patrimonio cultural (Costa Rica, por ejemplo), pasando por reconocer su uso en territorios indígenas (Brasil), por declararlas como oficiales en sus territorios (Colombia), hasta considerarlas, como es el caso de México y Bolivia, oficiales a nivel nacional junto con el castellano (Corbetta et al., 2018). Este reconocimiento conlleva una obligación de los estados nacionales a preservar y fortalecer las lenguas y culturas que reconocen como propias y/o oficiales, y en ello la educación bilingüe resulta esencial.

Lo anterior va de la mano del establecimiento, por parte de los países latinoamericanos con poblaciones originarias, de sistemas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), presentes en prácticamente todos ellos, si bien con denominaciones distintas (Etnoeducación en Colombia, Educación Bilingüe Intercultural en Venezuela).

Los países varían en la forma de entender la EIB. Para la gran mayoría, la EIB se refiere a la educación básica, aunque en algunos países (como México), sólo incluye preescolar y primaria. También para la mayoría de los países, la EIB es la modalidad educativa destinada a los pueblos indígenas. Las excepciones son Bolivia, país en donde la educación es intercultural y plurilingüe para todo el sistema educativo; Perú, en la que la EIB es para todo el sistema educativo y donde es obligación de los docentes en escuelas de pueblos indígenas dominar la lengua originaria; Venezuela, en el que la educación intercultural es transversal a todo el sistema educativo y la EIB es la modalidad dirigida a los pueblos indígenas (Corbetta et al., 2018), y México, que muy recientemente (mayo 2019) modifica la Constitución de manera que la interculturalidad es un enfoque de todo el sistema educativo.

De este modo, la formación de docentes que hablen una lengua indígena y que estén formados en el enfoque intercultural resulta central para prácticamente la totalidad de los países de la región que cuentan con pueblos originarios.

## 5. La formación de docentes indígenas en América Latina

La mayor parte de los países de América Latina expandieron la educación primaria para lograr su universalización a partir de los años 60, y lo fueron logrando a partir de los años 80 del siglo pasado. El modelo de expansión de la educación en general en los países de la región fue de las zonas urbanas a las rurales, y de las más desarrolladas a las más marginales. Este modelo de crecimiento también aplica a los niveles posteriores a la primaria, de forma tal que las comunidades indígenas fueron teniendo acceso a los niveles superiores de la educación básica (secundaria baja y alta) recién a finales del siglo pasado o principios del siglo XXI. Esto ocasionó que los hablantes de lenguas indígenas no contaran con la escolaridad necesaria para optar por una carrera docente sino hasta ya entrado este siglo, lo que explica por qué muchos países optaron por improvisar docentes, privilegiando por obvias razones el dominio de la lengua por encima de la formación profesional. Todavía en la actualidad, muchos docentes (alrededor del 30% y en algunas zonas, muchos más) en ejercicio del subsistema de Educación

Intercultural Bilingüe en México no se encuentran titulados. A pesar de no contar con datos al respecto, se puede suponer que en otros países sucede algo similar.

Ahora bien, la expansión educativa en la región privilegió la cantidad sobre la calidad, de manera que los resultados de aprendizaje de quienes asistían –y asisten– a escuelas en zonas rurales son todavía muy deficientes (Cortina, 2017), significativamente distintos de quienes asisten en zonas urbanas. Así, los intentos por establecer estándares de calidad para el ingreso a la formación docente (como el caso de Perú), para el ingreso al ejercicio docente (como México) o los mecanismos de evaluación y acreditación han derivado en una crisis de falta de docentes hablantes de lengua indígena en los países que lo han implementado (Cortina, 2014; Medrano y Ramos, 2019; Trapnell, 2008).

A pesar de esto, en la mayoría de los países existen programas de formación de docentes indígenas. En la mayoría de los casos (es así en Bolivia, Guatemala, México y Perú), la formación docente se lleva a cabo en escuelas normales o en institutos pedagógicos. En tres de los cuatro países (salvo México), el nivel de estas instituciones no constituye una educación postsecundaria. De acuerdo con Cortina (2017), después de la promulgación de nuevas leyes sobre EIB (en Bolivia, por ejemplo) y de la expansión de las Universidades Interculturales en algunos países de la región, la formación de docentes indígenas se ha venido elevando a nivel terciario, aunque coexisten en la región y al interior de algunos países (Perú, por ejemplo) programas de formación docente de nivel secundario y de nivel terciario.

Un problema adicional se refiere a la enseñanza de las lenguas indígenas en la región. Con excepción de las habladas por una gran cantidad de indígenas, como el quechua o kichwa, el aymara y la lengua maya de la península de Yucatán, muchas lenguas de la región que han sido documentadas presentan conflictos entre los hablantes para definir su alfabeto: es el caso incluso del náhuatl, que es sin duda la lengua más hablada de la región (1.9 millones de personas), pero que tiene importantes variaciones dialectales, algunas de las cuales son ininteligibles entre ellas. Un número importante de lenguas, notablemente las que son habladas por grupos pequeños de indígenas, no han sido totalmente documentadas, lo que impide escribirlas.

Por otra parte, la producción escrita de la mayoría de las lenguas indígenas de la región es escasa, por lo que no existe la práctica de su lectura. Esto hace que sea difícil enseñar la lengua escrita a los futuros docentes indígenas, quienes la dominan en forma oral, pero que no tienen elementos para escribirla ni práctica de su lectura. No existen políticas lingüísticas que obliguen a la documentación de las lenguas. En México hay una Maestría en lingüística iberoamericana en el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) que ha logrado avances notables a través de las tesis de estudiantes hablantes de lenguas indígenas. En Bolivia el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIBAndes), de la Universidad Mayor de San Simón en Cochabamba, además de ser un centro de alto nivel de formación de docentes indígenas –de nivel posgrado–, ha producido tesis de naturaleza lingüística también de gran valor. En Perú, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) es también un centro educativo de alto nivel que se ha especializado en la EIB para los pueblos de la Amazonía. No obstante, las políticas lingüísticas que permitan normalizar la escritura de las lenguas y que fomenten la producción escrita en las mismas serían esenciales para fortalecer la EIB en la región y para ofrecer a los docentes indígenas las herramientas necesarias para que puedan llevar a cabo una educación bilingüe efectiva.

Una tercera característica de la formación de docentes indígenas en América Latina es que ellos son producto de un sistema educativo fundamentalmente integracionista, que les hizo creer que su lengua y su cultura no tenían valor, y que lo que más convenía a los indígenas era aprender el castellano y asimilarse a la cultura nacional. En algunos países se prohibió el uso de lenguas indígenas. En todos ellos las lenguas indígenas fueron denigradas (Hornberger, 2000). Los estudios al respecto (Daniel, 2010; López-Quiterio, 2017; Rebolledo, 2009) señalan que conductas y percepciones como el temor por equivocarse, la baja autoestima, la vergüenza, el silencio y la negación del idioma y la cultura, evocan un reto a revertir en la educación indígena. Al carecer de una formación intercultural, los docentes transmiten los conocimientos desde la subjetividad de sus prejuicios generados por las experiencias de discriminación vividas en la infancia como hablantes de una lengua minoritaria y estas son replicadas de generación en generación, en otros escenarios, reforzando la devaluación de los jóvenes a las potencialidades del aprendizaje.

En el caso de México esto es muy claro, pues como consecuencia de la Revolución de 1910 y de la Constitución de 1917, la educación sí se llevó a zonas rurales e indígenas, pero con el propósito explícito de castellanizar. Esa impronta asimilacionista ha permanecido en el sistema educativo mexicano, a pesar de que la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978 se propuso la educación bilingüe y en ese entonces, intercultural. En muchos casos los propios docentes indígenas consideran que su papel es el de contribuir a la asimilación de sus estudiantes indígenas a la cultura dominante y a su castellanización. Ellos mismos aprendieron en su paso por el sistema educativo a desvalorizar su cultura y su lengua. Todavía en 2015 se encontró que el 13% del alumnado de escuelas indígenas decía que había sufrido alguna represalia por hablar su lengua nativa en la escuela. En escuelas no indígenas, este número fue de 5% (INEE, 2015).

La mala calidad de la educación básica es un precedente que marca a los jóvenes que intentan continuar su formación para convertirse en maestros indígenas. Guatemala y Brasil hacen mención del tiempo que demoran los jóvenes en aprender una vez que se encuentran dentro de un programa de formación docente; muchas veces este problema compromete la conclusión de los estudios ya que muchos abandonan su formación. De Guatemala, llama la atención que los mismos formadores de maestros indígenas no se consideran preparados para abordar el tema de educación intercultural, derechos indígenas y justicia social (Daniel, 2010). En México también se observa la mala calidad en la educación básica indígena. Incluso la mayoría de los jóvenes conocen de su cultura y se reconocen como indígenas, con las implicaciones socioemocionales que esto conlleva, hasta que ingresan en la escuela Normal o a la Universidad Pedagógica Nacional, UPN (Bustos, 2019; Hamel et al, 2018; Hernández, 2019)

En síntesis, la formación de docentes indígenas en América Latina se enfrenta a problemas de falta de profesionales en ejercicio con la formación suficiente (en cuanto a calidad de los aprendizajes previos) y adecuada (en cuanto a su formación lingüística e intercultural), y a la dificultad de contar con candidatos a la formación docente o a la docencia indígena con los atributos necesarios para hacer valer los propósitos de las constituciones y de las legislaciones nacionales al respecto.

## 6. El caso de Bolivia

Bolivia cuenta con 36 grupos y lenguas indígenas (IWGIA, 2018; INE, 2015). En 2001 refería el porcentaje más alto de hablantes de lengua indígena con 61%, pero en el Censo de 2012 dicha cifra disminuyó a 41% (IWGIA, 2018; UNICEF y FUNPROEIB Andes, 2009a).

En 1825, Bolivia logró su independencia de España, pero no fue sino hasta 1990 que por primera vez se reparó en ampliar el servicio escolar a poblaciones indígenas con un enfoque homogeneizante y castellanizador. Esto cambia en 1994, cuando Gonzalo Sánchez de Lozada emitió la Ley 1.565 de Reforma Educativa, a través de la cual creó los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPO). El propósito de los CEPO era dar participación en la formulación de políticas educativas, lingüísticas y culturales de alcance nacional, particularmente las que involucraran a los pueblos originarios (Sichra et al., 2007). Los CEPO también apoyaron el proceso de selección y entrevista de los aspirantes a docente en su idioma original (Hanemann, citado en Delany Bermann, 2009; Terán, 2010).

De esta manera, Bolivia deja atrás el afán asimilacionista al asumir la heterogeneidad socio-cultural del país, e inicia la Educación Intercultural Bilingüe. Entre los objetivos de esta reforma se encontraba el de fomentar el bilingüismo social e individual, incentivando a los niños no hablantes de lengua indígena a aprender una. Los mayores retos para implementar la Ley se debían a los estigmas que tenía la población por las lenguas indígenas. Los padres no deseaban que se les enseñara más que español a sus hijos pues en su experiencia, esto les ayudaría a conseguir un trabajo. Un segundo reto al inicio de la aplicación de la reforma fue que muchos maestros indígenas habían mal aprendido a hablar español e intentaban enseñarlo de esa forma. En relación, un extracto de la ponencia del presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia, A. Green, expone ante el II Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe celebrado en Bolivia en 1996, lo siguiente:

“Llamamos la atención sobre una política necesaria pero ausente. Por la imposición histórica, por necesidad de la unidad indígena como mecanismo de interlocución con el Estado, llegamos a un punto en que

la comunicación entre los pueblos indígenas se realiza en castellano, convertido en lengua franca. Por esa vía adelantamos las políticas en organización, recuperación, revitalización de los documentos que producimos y hasta los congresos de la ONIC. Esto nos lleva a exigir el aprendizaje del castellano de tal manera que no solo nos permita entender ciertas dimensiones de la cultura occidental, sino principalmente de los más denso, profundo y avanzado de su conocimiento. Aprendemos un mal castellano, manejamos un dialecto rural del castellano que no sirve para entender y relacionarnos con el poder y la autoridad nacional que son urbanas. Necesitamos conocer mejor el castellano, necesitamos un castellano poético, como única vía para construir, reconstruir y recrear la dimensión lírica de nuestras cosmovisiones” (UNICEF y FUNPROEIB Andes, 2009b, p.50).

A fin de lograr una adecuada formación intracultural, intercultural y bilingüe de los docentes indígenas, se establecieron acuerdos con universidades para que las Escuelas Superiores de Formación Docente pasaran a formar parte de ellas (López de Castilla, 2004). De esta forma se logró la institucionalización del examen de ingreso y el establecimiento de cursos obligatorios de nivelación para todos los estudiantes. A pesar de ello, se puso de manifiesto la falta de experiencia de las universidades en la formación de maestros, su excesivo “academicismo”, su desconocimiento de la EIB y de las estrategias para implementarla. Por otra parte, afectó el hecho de que los salarios de los profesores de las Escuelas permanecieran bajos (Nucinkis, citado en Delany-Barmann, 2009). La transformación de la formación docente en las antiguas escuelas normales de Bolivia, ahora Escuelas Superiores de Formación de Maestros, se considera crucial en este proceso de cambio educativo. Se diseñaron dos planes de estudios para las escuelas: uno bilingüe y otro únicamente en castellano, y ello hizo necesaria la formación intercultural y bilingüe de los docentes. De acuerdo con Delany-Barmann (2009), la demanda por estudiar en estas Escuelas aumentó debido a que estaban ubicadas en regiones de más fácil acceso, la formación duraba 3 años y existía la percepción en el alumnado de que encontrarían trabajo al terminar sus estudios, aunque en los hechos los egresados experimentan dificultades para encontrar trabajo en las escuelas bilingües (Hanemann, citado por Delany-Barmann, 2009).

En 2010, con Evo Morales en la presidencia, Bolivia reemplazó la reforma educativa de 1994 con la Ley educativa 070 “Avelino Sinaí Elizardo Pérez” (ASEP), concebida como revolucionaria y “descolonizadora”. Educación intracultural, intercultural y plurilingüe son los conceptos que se aplican para contrastar este cambio con el pasado (Lopes Cardozo, 2012a). Esta ley busca convertir lo indígena en lo nacional, sin por ello dejar de lado el conocimiento universal (Patzí, citado en Ozuna, 2013). La ley establece que la estructura del Sistema Educativo Plurinacional está constituida por tres subsistemas: el de Educación Regular, el de Educación Alternativa y Especial, y el de Educación Superior de Formación Profesional. A este último corresponde la formación inicial de docentes (Balda Cabello, 2015), así como profesional. Con ella han logrado egresar profesores que atienden a un número cada vez más creciente de estudiantes (Cortina, 2017).

Para favorecer la asistencia de niños y jóvenes indígenas a la escuela, el Estado boliviano estableció el Bono Juancito Pinto, un programa de transferencias monetarias en la forma de becas para promover el registro, la asistencia y la graduación de niños y niñas indígenas que asisten a escuelas en las que regionalmente se alienta el desarrollo de planes de estudio culturalmente pertinentes. También otorgó becas para que estudiantes indígenas se matriculen en universidades privadas e indígenas y en las 27 Escuelas Superiores de Formación Docente.

Estas escuelas han integrado a su plan de estudios una perspectiva multilingüe e intercultural, junto con el aprendizaje pedagógico. Desarrollaron un plan de estudios para la formación de docentes que asume la perspectiva filosófica de los pueblos indígenas, incluida su cosmología, valores socio-comunitarios y justicia social (Cortina, 2017; Lopes Cardozo, 2012b). La nueva ley establece como objetivos principales para la formación del profesorado formar profesionales críticos y autocríticos, reflexivos, innovadores, orientados a la investigación, comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales y la plena inclusión de todas las personas bolivianas en la sociedad. El nuevo plan de estudios incluye materias tales como medicina tradicional y seguridad alimentaria y nutricional (Lopes Cardozo, 2012a). El tiempo de la preparación fue ampliado de 3 a 5 años, con el fin de que los normalistas se especialicen y les sea otorgado el grado de licenciatura. Los docentes que impartan clases

en las escuelas Normales deben tener el grado de licenciatura y el directivo, de maestría, sin que exista una división entre las rurales y urbanas.

Los cambios impulsados por las nuevas reformas encontraron puntos de resistencia en las organizaciones sindicales ya que esta apertura a que las escuelas Normales se transformen de algún modo en escuelas pedagógicas, y estén abiertas a recibir a cualquier graduado de licenciatura para dar clases en ellas, se percibe como un riesgo de perder su control sobre las plazas docentes. Asimismo, existen docentes que no se identifican con los nuevos planes o, simplemente, estos chocan con sus intereses (Lopes Cardozo, 2012b).

En suma, dada la profundidad de los cambios educativos llevados a cabo desde 1994 y durante los tres periodos de la presidencia de Evo Morales, incluyendo los cambios en la forma de comprender y de operar la formación inicial de docentes indígenas, es posible prever que la reivindicación cultural y lingüística propia de una perspectiva decolonial como la que buscó instaurar, y el énfasis en la educación intracultural, además de la intercultural promovida por los CEPO y retomada por el magisterio, persista en las escuelas bolivianas y logre mantener una conciencia étnica durante muchos años.

## 7. El caso de Perú

De acuerdo con el Instituto Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA, 2010), en Perú coexisten 76 grupos étnicos: 15 en la zona andina, uno en la costa y 60 en la región amazónica. Pertenecen a 16 familias etnolingüísticas. Los indígenas representan el 24% de la población, con 7 millones de personas (CEPAL, 2020).

Perú tiene experiencia en formación de docentes en Educación bilingüe intercultural desde 1951. En 1991 se desarrolla el Modelo de Formación en Educación Bilingüe Intercultural (MOFEBI), que parte de una amplia participación de delegados y organizaciones indígenas, institutos superiores pedagógicos, universidades y maestros de aula, para definir los criterios que debían orientar la formación de docentes indígenas. Se establecieron lineamientos generales que cada instituto superior pedagógico que ofrece Educación Intercultural Bilingüe adapta a sus condiciones locales. Aunque con

cambios que se le han venido haciendo a lo largo de los años, sigue vigente (López de Castilla, 2004).

La Ley General de Educación, Ley 23.384, data del año 2003 y regula la educación en el Perú, incluyendo la formación de docentes. La ubica en la educación superior no universitaria, pues opera a través de Institutos Superiores Pedagógicos que dependen del Ministerio de Educación. La Ley asigna a los docentes la obligación de dominar la lengua originaria del lugar donde trabajan, así como el castellano (López de Castilla, 2004).

García Segura (2019) afirma que la región amazónica se caracteriza por una alta tasa de deserción escolar, debido a la existencia de escuelas fundamentalmente unidocentes o multigrado y a una metodología inadecuada de EIB. También señala la ausencia de un currículum que favorezca el uso de la lengua materna y el respeto a la propia cultura en el nivel secundario. El problema es que los maestros no están preparados para hacerlo, ni tampoco para enseñar una segunda lengua (León Zamora, 2014). Así, Franke (citado por García Segura, 2019) encuentra en un estudio que el 94% de los docentes de EIB no cuenta con formación en EIB, y el 40% no domina la lengua originaria. Apenas el 30% aplica un currículum pertinente y una propuesta pedagógica en EIB. Más de la mitad de ellos no puede leer y escribir en lengua indígena y el 20% no puede hablar fluidamente el castellano. (Defensoría del Pueblo, 2016). Algunos maestros son sólo hispanohablantes, y otros bilingües, pero hablantes de una lengua indígena distinta de la de los niños y niñas a quienes enseñan. Usando los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo (SERCE), aplicado en 2006, Leviathan y Post (2017) encuentran que los estudiantes bilingües tenían, en promedio, maestros con menos experiencia (2,2 años menos que los maestros que atienden a población monolingüe castellano-hablante), con menos seguridad laboral (65% de ellos contaban con puestos permanentes de tiempo completo, contra el 82% de los que atienden al alumnado monolingüe en castellano), y con menor satisfacción laboral (83% de ellos querían cambiarse de escuela, contra el 46% de quienes laboran en escuelas monolingües en castellano).

En Perú, según Valdivieso (2010), la educación destinada a pueblos indígenas se denominó Educación Bilingüe Intercultural y no Educación Intercultural Bilingüe. Esto explica que el énfasis de las escuelas que atienden a niños indígenas esté en la enseñanza bilingüe de la lectoescritura, más no en una

educación culturalmente pertinente ni en pedagogías respetuosas de las formas culturales indígenas.

Los Institutos Pedagógicos parecen no estar brindando las herramientas pedagógicas y didácticas para que el futuro docente pueda desempeñarse adecuadamente en ámbitos pluriculturales y en escuelas multigrado. Estas últimas representan el 81% de las escuelas primarias EIB (Defensoría del Pueblo, 2016).

Existe un déficit de docentes indígenas en Perú, como puede verse en el Cuadro 2: en el 2015, el déficit era del 41% para la educación inicial, del mismo porcentaje para la primaria y del 10% para la secundaria, dando una cifra total de 40%. Pero el déficit de docentes formados en EIB representaba el 94% (Defensoría del Pueblo, 2016).

**Gráfico 2.** Demanda y déficit de docentes EIB según formación en EIB y dominio de la lengua. Perú 2015.

Nivel	Instituciones educativas de EIB	Total plazas de docentes bilingües	Docentes bilingües			Docentes bilingües con formación en EIB		
			Registrados	Nº Déficit	% Déficit	Registrados	Nº Déficit	% Déficit
Inicial	6,147	9,052	5,385	3,667	41%	463	8,589	95%
Primaria	9,020	28,110	16,666	11,444	41%	1,789	26,321	94%
Secundaria	1,929	581,543	8,146	586	10%	495	5,320	91%
Total	19,305	45,186	30,198	1,790,544	40%	2,747	42,439	94%

Fuente: Serie Informes Defensoriales. Informe N.º 174: Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas (Defensoría del Pueblo, 2016).

Tanto el Estado como la sociedad peruana se han preocupado por fortalecer la formación inicial de docentes indígenas. Así, se han creado Institutos Superiores Pedagógicos donde se están formando jóvenes indígenas para ser profesores de EIB. También las universidades están formando a futuros maestros.

A nivel nacional, son 32 los Institutos Superiores Pedagógicos autorizados para ofrecer las carreras de EIB. De éstos, 24 atienden las lenguas andinas (quechua y aimara) y ocho las amazónicas. Además, 24 de ellos brindan la especialidad en educación inicial y primaria EIB. La especialidad en educación secundaria EIB aún no es ofrecida por ninguna de estas instituciones de formación docente (Defensoría del Pueblo, 2016)

“El Ministerio de Educación ha apoyado el diseño curricular y ha ofrecido soporte institucional para que los centros de estudio que han apostado por carreras de EIB procuren altos niveles de formación con enfoque de interculturalidad crítica y tratamiento adecuado y pertinente de las lenguas y las culturas de los lugares de procedencia de los estudiantes” (Francke, citado en García Segura, 2019, p. 79).

Como ya indicábamos, el FORMAPIAB existe desde hace 30 años y ofrece para los pueblos amazónicos formación en Educación Intercultural Bilingüe a futuros docentes. También ha promovido diseños curriculares “desde y para los pueblos indígenas amazónicos” (Trapnell, 2011, p. 37), así como formación en lenguas indígenas.

En la región amazónica, en el departamento de Ucayali, se creó en el año 2000 la Universidad Intercultural de la Amazonía, y en 2016, en Pucallpa, el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha. La Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), y la Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC) han diseñado propuestas de formación de docentes EIB que respetan la lengua, la cultura y las formas de comunicación y aprendizaje de los estudiantes (Trapnell, citado en García Segura, 2019).

El currículo de estos Institutos es igual para las carreras de educación inicial y de primaria. Se critica el enfoque por competencias por la inconsistencia en su desarrollo, así como la sobrecarga y atomización de contenidos disciplinares. Se critica también la falta de incorporación de los saberes y cosmovisiones indígenas, así como de las pedagogías propias. No es posible, considera la Defensoría del Pueblo, que un docente logre que sus estudiantes alcancen aprendizajes óptimos si no conocen su cultura ni su lengua (Defensoría del Pueblo, 2016).

Durante el quinquenio de 2007-2011, con la intención de mejorar la selección de los candidatos a formarse para docentes y así elevar la calidad de su formación, se estableció el estándar conocido como “norma14” y el ingreso a las instituciones formadoras de docentes se dio mediante concurso público. Como resultado de dicho proceso, se identificaron áreas en las que disminuyó notablemente el ingreso a las instituciones formadoras de docentes, y una de esas áreas era la Educación Intercultural Bilingüe. La

escasez fue tal que existía el peligro de aumentar el déficit de docentes indígenas formados como tales y de dejar a las escuelas indígenas sin los docentes adecuados. Considerando los derechos de los pueblos indígenas, consagrados en el Convenio 169 de la OIT y en la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas, se consideró urgente revertir la situación de inequidad y abandono educativo en el que se encontraban los pueblos indígenas. Para esto, se decretó necesario, en lo concerniente a los procesos de selección para el ingreso a las instituciones de formación docente, realizar un cambio que permitiera establecer condiciones de equidad no sólo para que la educación superior fuera disponible, sino también accesible, aceptable y acorde a las necesidades de los adolescentes indígenas, tanto de la Amazonía como de la zona andina. Se aprovechó la necesidad de hacer una excepción a la “norma 14” para los adolescentes indígenas y así, junto con establecer cursos de nivelación, hacer las adecuaciones necesarias en el currículum a fin de asegurar que éste fuera adecuado a los propósitos de la Educación Intercultural Bilingüe, así como a las características culturales y lingüísticas de cada región (información proporcionada por la ex ministra de educación de Perú, Patricia Salas, en comunicación personal).

Perú es un claro ejemplo de un país que desea ofrecer educación pertinente y de calidad a su población indígena. Se demuestra con la existencia de Institutos Superiores Pedagógicos que ofrecen la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, en el establecimiento de universidades interculturales, así como en la existencia de la Beca 18 para jóvenes estudiantes indígenas. No obstante, el énfasis al parecer ha estado en la alfabetización en lengua indígena y en castellano, y recién en los últimos años, en una educación que valore la cultura propia, sus conocimientos y su cosmovisión y que propicie el diálogo intercultural con el conocimiento universal. Por otra parte, es también ejemplo claro de un país en el que la desigualdad histórica en la calidad de los aprendizajes que logran indígenas y no indígenas en las escuelas nacionales repercute en la imposibilidad de ofrecer una formación docente del mismo nivel para todos. No obstante, el ejemplo de Perú que lo llevó a diversificar la formación inicial docente para indígenas y no indígenas, y a definir la calidad educativa de manera diferente y acorde con las necesidades de todos los estudiantes, es un ejemplo a tomar en cuenta para otros países.

## 8. El caso de Colombia

En Colombia la población indígena representa el 4.4% de la población total del país. Según datos del Censo 2018, creció un punto porcentual respecto a lo reportado en 2005. El crecimiento de la población indígena se puede explicar por la confluencia de factores como la fecundidad, la inserción de nuevos miembros que se auto-reconocen como indígenas, y una mejor cobertura del Censo (DANE, 2019). La población indígena colombiana se distribuye en 115 pueblos nativos que hablan 65 lenguas (DANE, 2019; Red de portales Instituto Caro y Cuervo, s/f).

En 2016 Colombia se definió como un Estado social democrático, multicultural, pluriétnico y biodiverso. En materia educativa, en el Plan Decenal de Educación, se propone fortalecer la etnoeducación mediante la reestructuración de currículos, procesos formativos y estrategias pedagógicas con enfoque intercultural (Peralta et al., 2019).

El origen de la lucha por una educación diferente de los pueblos y etnias colombianas debe remontarse a los procesos históricos de consolidación del Estado Nación. En la Carta Magna de 1886 los indígenas no eran considerados integrantes de la Nación; se les concebía como salvajes incivilizados (Pineda, 1997; Rojas Curieux, 1999). En 1890 se les confirió la condición de menores de edad, por lo que requerían un tutor que los encaminara al progreso y a la vida civilizada (Rojas Curieux, 1999). La Iglesia fue la encargada de dicha tarea, mediante vicariatos e internados en los que los niños indígenas eran apartados de sus comunidades y obligados a dejar de hablar su lengua materna. Así llegó la “educación contratada” a Colombia (Rojas y Castillo, 2005). La educación impartida por esta institución estuvo lejos de ser una educación de calidad. Más bien sumió a las comunidades en la miseria. Tal fue el impacto que, en 1935, el Ministro de Educación, Luis López, pedía finalizar la educación contratada con el argumento de que el propósito de fomentar el desarrollo económico de los pueblos nativos para integrarlos a la comunidad no se había logrado (Rojas y Catillo, 2005).

La fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 trajo consigo exigencias de una educación de acuerdo a la situación indígena y en su lengua (Castillo, 2008; Rojas y Castillo, 2005). Las comunidades indígenas

organizadas impulsaron fuertemente el movimiento político, expulsaron a los misioneros, fundaron escuelas bilingües sin la autorización del Ministerio, desarrollaron procesos de formación docente de acuerdo a sus necesidades, produjeron materiales y desarrollaron currículos propios (Castillo, 2008). Un resultado de esta lucha fue el Decreto Ley 088 en 1976, el cual reconoce el derecho de los pueblos indígenas a una educación de acuerdo a sus particularidades y su participación en el diseño curricular, evaluación y selección de maestros (Rojas Curieux, 1999). Posteriormente, en 1978, en el Decreto 1142, el Estado reconoce la enseñanza bilingüe con el castellano como segunda lengua, con el propósito de que los indígenas accedan a mejores condiciones en los intercambios comerciales, económicos, políticos y sociales (Pineda, 1997; Rojas Curieux, 1999; Rojas y Castillo, 2005). Entre las demandas de las organizaciones indígenas se encontraba “una educación para la vida, que capacitara al hombre para aprovechar la naturaleza y enseñarle a vivir en comunidad y a trabajar para el servicio de la misma” (ONIC, 1976:18, citado por Rojas y Castillo, 2005). El CRIC desarrolló el primer programa de educación bilingüe ese mismo año. Los temas abordados en los programas desarrollados posteriormente fueron: aprender investigando, valorar la lengua, tener pensamiento propio, ampliar la participación de los estudiantes en el aula, investigar los procesos de socialización de los niños indígenas y valorar al maestro como compañero y orientador del proceso.

En los años 80 del siglo pasado se vivió una etapa de profesionalización y nivelación de maestros indígenas para sustituir a los no indígenas en las comunidades. Esto propició conflictos con los maestros oficiales, que veían estas acciones como un riesgo para su estabilidad laboral (Rojas y Castillo, 2005).

En 1991 la Constitución de Colombia reconoce la pluralidad cultural y lingüística del país. Este hecho le dio visibilidad a los grupos minoritarios, indígenas, afrodescendientes, gitanos y raizales, e hizo oficial el uso de las lenguas y dialectos de cada grupo en su territorio. Las consecuencias de este reconocimiento en educación son de gran importancia, pues la Ley 115 de 1994 establece los criterios para la educación indígena y puso en marcha la Licenciatura en etnoeducación impartida por instituciones de educación superior, es decir, por escuelas normales y universidades (Castillo, 2008; Pineda, 1997; Rojas Curieux, 1999). En 1995 se instauró el modelo etnoeducativo, el cual otorgó autonomía a las comunidades en el diseño

curricular, la selección de maestros, la creación de escuelas y la evaluación. Su objetivo era el de fomentar la inserción de jóvenes a la cultura dominante y, al mismo tiempo, contribuir al conocimiento de ambas culturas y a la reflexión de los “dos mundos” (Castillo, 2008; Peralta, 2019).

El concepto de etnoeducación fue bien recibido por las organizaciones indígenas. Vieron en esta propuesta una forma de legitimación institucional de su lucha y de mantener su proyecto político. La etnoeducación como ideología, tomada del pensamiento de Bonfil Batalla y su noción de etnodesarrollo (Castillo, 2008; Rojas Curieux, 1999) ofreció a las comunidades indígenas un espacio de acción. Durante los años siguientes se crearon los Proyectos de Educación Comunitaria (PEC) encargados del currículo, materiales y capacitación docente (Angarita-Ossa y Campo-Angel, 2015). Con el tiempo, sin embargo, las organizaciones indígenas comenzaron a percibir la etnoeducación como neointegracionismo, sobre todo debido a que el programa ha resultado ser institucional y presupuestariamente marginal en el Estado, y los recursos para materiales y capacitación, insuficientes (Castillo, 2008).

En 2007 se crea la Comisión Nacional del Trabajo y Concentración de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) y con ello se abre un camino alternativo a la etnoeducación. Con él nace el Sistema de Educación Indígena Propia (SEIP). El SEIP es una propuesta que pretende potenciar la identidad y lograr la autodeterminación (Angarita-Ossa y Campo-Angel, 2015, Ferrero, 2013). Se fundamenta en componentes históricos, territoriales, culturales, político-organizativos, del Derecho Mayor, Ley de Origen, Ley de Vida, relaciones externas, bases legales y Gobierno Propio. En 2009, el gobierno reconoce la integralidad del SEIP como política educativa construida por y para los pueblos indígenas de Colombia. El control político, administrativo y pedagógico de la educación de los pueblos indígenas a través de las comunidades se mantiene. Son éstas quienes gestionan la selección y evaluación, y deciden la permanencia, traslado o retiro definitivo de un maestro (Angarita-Ossa y Campo-Angel, 2015; CONTCEPI, 2013).

Los maestros comunitarios tenían déficits en el dominio del castellano y en otros campos relacionados con la cultura occidental. Pero entre 1987 y 1998 realizaron cuatro promociones de programas de nivelación docente (Bolaños, 2013) que lograron mejoras en la calidad de su educación. Las

cuatro promociones tuvieron una duración de cinco años cada una. Esta formación avanzó en la calidad y pertinencia de los contenidos curriculares, al grado de que se plantea la necesidad de escalar a una formación superior en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI), fundada en 2004. Dicha Universidad se crea para formar maestros de forma tal que la educación se convierta en una estrategia de construcción y desarrollo integral del proyecto de vida de cada pueblo (Angarita-Ossa y Campo-Angel, 2015; Palechor, 2017). Los programas se diseñaron en modalidad semipresencial a fin de no desvincular al docente de su comunidad y también de disminuir sus costos. Asimismo, su planeación contiene una amplia participación de las comunidades y la selección se realiza a partir de una construcción conceptual que parte de las cosmovisiones y abarca las relaciones interculturales (Bolaños, 2013). Ya en la UAI los programas tienen una duración de 4 a 11 semestres y se otorgan los títulos de Pedagogo Comunitario, Administrador y Gestor Comunitario, y Experto en Educación Ambiental (Bolaños, 2013). La UAI no es financiada por el gobierno, sino que depende de los recursos y medios de las propias comunidades indígenas (Bolaños, 2013; Palechor, 2017).

Hay un problema de indefinición de la situación de los maestros indígenas. No pertenecen totalmente al magisterio oficial, si bien deben apearse normativamente a las disposiciones que los regulan. Tampoco dependen laboralmente de las comunidades. Estas se quejan de que dejan de atenderlas con pertinencia cuando salen a profesionalizarse en escuelas oficiales, las que los aculturán (Castillo, 2008). La actual política educativa basada en competencias y que persigue cobertura, eficacia y calidad plantea retos difíciles de asumir por el sistema educativo indígena que no comparte la visión educativa occidental. A lo anterior se suma que la distribución de recursos premia el cumplimiento de estas metas.

Ferrero (2013) llama la atención al hecho de que la educación multicultural en Colombia es sólo para las etnias. No tiene el mismo peso en la educación general y tampoco se le destinan recursos equiparables. En los hechos, la lógica indígena no ha permeado la administración de la etnoeducación y la intercultural no ha permeado el sistema educativo más amplio.

## 9. El caso de México

México es hogar de 68 pueblos indígenas que hablan 364 variantes de estas lenguas, pertenecientes a 11 familias lingüísticas (INALI, 2009). 7 millones de sus habitantes hablan alguna de estas lenguas, 12 millones vive en un hogar donde algún ascendente habla una lengua indígena y 25 millones se consideran a sí mismos indígenas (criterio de autoadscripción) (INEGI, 2018; INEE-UNICEF, 2018). Con estos datos, puede afirmarse que México es el país con más indígenas del continente americano.

Después de la Revolución Mexicana, consumada en 1921, surgió la Secretaría de Educación Pública bajo la dirección de José Vasconcelos (Galván Lafarga, 2016), autor de *La Raza Cósmica*, libro clásico que exalta la raza mestiza (Vasconcelos, 1923). José Vasconcelos inicia un movimiento de educación rural conocido como la Escuela Rural Mexicana, que, de manera anticipada a muchos otros países de la región, llevó la educación “rudimentaria” a comunidades rurales e indígenas. Él pensaba que el indígena debía dejar de serlo para convertirse en mestizo, y que la escuela, a través de la castellanización, era un excelente vehículo para lograrlo. Rafael Ramírez, un prócer del magisterio mexicano, les pedía a los maestros rurales, conocidos como “misioneros”, que no hablaran lengua indígena con sus estudiantes, a riesgo de llegar a “ser como ellos” (Ramírez, 1981). El proyecto fue sumamente exitoso, pues junto con procesos de modernización y de urbanización, logró como resultado el descenso de los hablantes de lengua indígena y la desaparición de muchas lenguas originarias.

Hacia mediados del siglo pasado, se reconoció que los pueblos indígenas tenían la necesidad de ser educados en su propia lengua durante los primeros años a fin de aprender más rápidamente y de transitar más fácilmente al español. El recién creado Instituto Nacional Indigenista contrató hace 56 años a los primeros promotores indígenas, hombres y mujeres que dominaban su lengua y que habían concluido al menos la educación primaria, para fungir como docentes en estas comunidades (Hernández, 1982). Ellos tenían también la consigna de castellanizar, pero de comunicarse con su alumnado en su propia lengua y alfabetizarlos en lengua indígena para facilitar el tránsito hacia la alfabetización en castellano. Debían disminuir el uso de la lengua indígena, de manera que en los últimos dos grados de la primaria ya

condujeran la educación solamente en castellano. Era la visión instrumental de la educación bilingüe.

Hacia los años 70 del siglo pasado, algunos de estos promotores bilingües agrupados en la Asociación Mexicana de Promotores Interculturales Bilingües buscaron el apoyo de representantes de la “nueva antropología mexicana”, entre ellos Guillermo Bonfil y Salomón Nahmad<sup>2</sup>, y lograron la creación de la Dirección General de Educación Indígena en 1978, dependencia de la Secretaría de Educación Pública, que tenía como misión ofrecer Educación Bilingüe Intercultural en escuelas indígenas que servirían a las comunidades indígenas del país (Nahmad, 1978). Esta Dirección hereda a los Promotores Bilingües que pasan a ser maestros del subsistema de educación indígena. Estos promotores, sin embargo, no abandonan la impronta de la castellanización, que de alguna manera prevalece hasta la fecha entre los maestros indígenas del país. La educación indígena se establece para los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. A partir de la educación secundaria, los indígenas dejan de ser reconocidos como tales.

Durante muchos años, los docentes indígenas fueron reclutados entre hablantes de lengua indígena sólo con la educación secundaria baja terminada. A lo largo de estos años, los indígenas seleccionados para cumplir funciones de docentes cursaban una inducción de primero tres meses, más tarde de sólo seis semanas, para llegar a las aulas con un barniz de educación bilingüe y bicultural. En los años 90 del siglo pasado se puso como requisito la educación secundaria alta. Cuando esto ocurrió, la Universidad Pedagógica Nacional, creada en 1978 como institución que debía nivelar a los docentes de técnicos a licenciados, crea la Licenciatura de educación preescolar y primaria para el medio indígena, un programa semiescolarizado que funciona de manera presencial en localidades estratégicas de zonas indígenas los sábados, cada quince días. A él acuden los docentes que ya están frente a grupo y que no cuentan con licenciatura, para estudiarla mediante asesorías. El programa se diseñó en 1990 y ha sufrido pocos cambios desde entonces. Tiene un enfoque fundamentalmente antropológico y pedagógico, pero no lingüístico. No enseña a los indígenas que la cursan a leer y a escribir su lengua (los maestros asesores son en general mestizos), ni tampoco a enseñar una

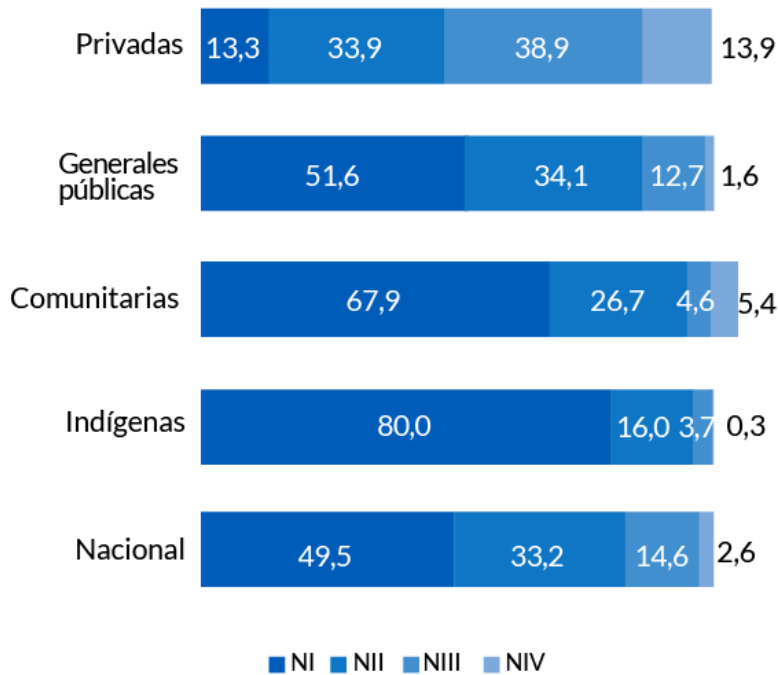
<sup>2</sup> Autores, respectivamente de México Profundo (Bonfil Batalla, 1987) y de Los Mixes (Nahmad, 1965), entre muchas otras obras.

segunda lengua. El índice de titulación de los maestros formados en esta licenciatura es sumamente bajo.

Un problema que ha sido permanente en el subsistema indígena es que los docentes que son asignados a las escuelas no necesariamente hablan la lengua indígena del lugar a donde llegan. Esto obedece a que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el sindicato más numeroso de América Latina, ha querido entender que la disposición de que los maestros que van a escuelas indígenas hablen una lengua indígena como que hablen cualquier lengua indígena. Las prácticas clientelistas que han caracterizado a este sindicato conducen a que se premie a los maestros leales con el sindicato con los cambios de escuela que soliciten, aunque no se trate de comunidades que hablen su lengua. Así, se calcula que el 30% de los docentes indígenas está lingüísticamente desubicado.

En 1998 se cambia la denominación de la educación destinada a los indígenas por Educación Intercultural Bilingüe (EIB), cuando ya en los países de América Latina esta había sido su denominación durante varios años. No obstante, el currículum de las escuelas indígenas sigue siendo el mismo que el currículum nacional. En 1994 se logró la distribución de libros de texto gratuitos en 33 lenguas indígenas y 55 variantes (Schmelkes, 2011). Por alguna razón que no se ha explicado, estos libros se dejaron de distribuir en la administración anterior y fueron sustituidos por libros multilingües. La noción –y la conquista– del bilingüismo se perdió cuando en 2013 se incorpora la materia de “lengua indígena”, que ocupa un espacio en el currículum de tres horas semanales. Los estudiantes indígenas obtienen resultados de aprendizaje significativamente más bajos que los que asisten a otro tipo de escuelas (ver Figura 1).

**Figura 1.** Distribución porcentual del alumnado por niveles de logro según tipo de escuela en Lenguaje y Comunicación. PLANEA 2015.



Recuperado de: Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015. 6° de primaria y 3° de secundaria. Lenguaje y Comunicación-Matemáticas (INEE, 2015).

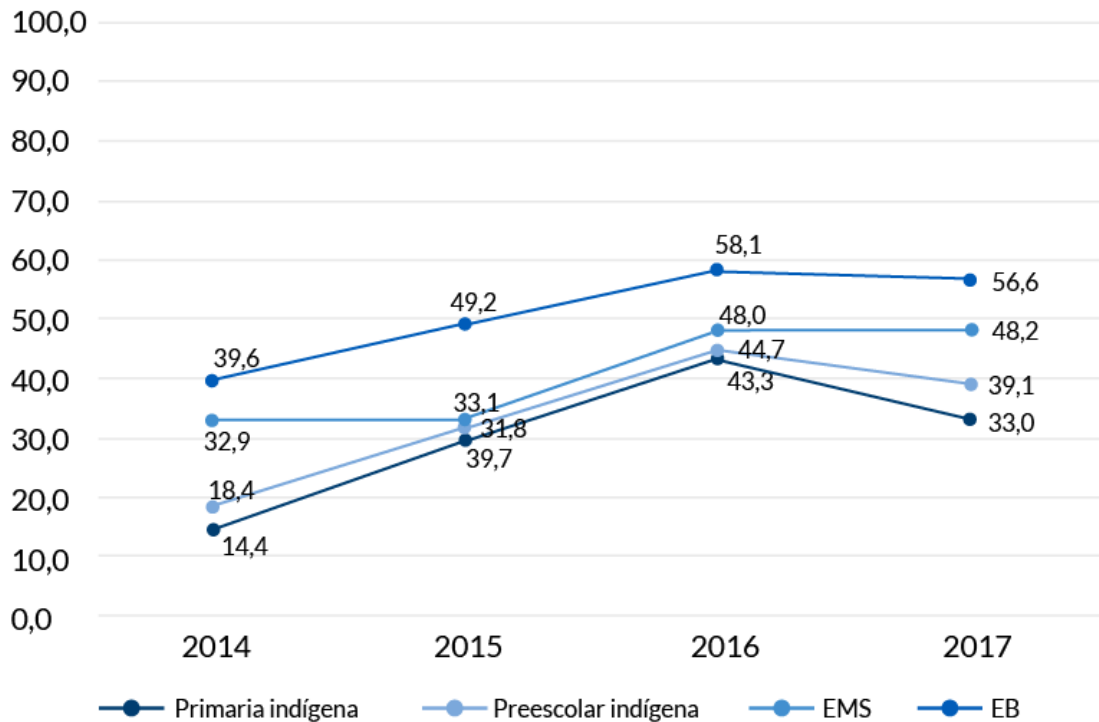
En el año 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, cuyos propósitos son los de ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos y una educación intercultural a toda la población. En cumplimiento de estos propósitos, entre 2001 y 2007 se establecen 9 universidades interculturales en otras tantas regiones indígenas del país, y se establece la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (la LEPIB) para que opere en escuelas normales regulares (instituciones que forman a los docentes de educación preescolar y primaria en México) para favorecer una experiencia intercultural. La malla curricular se interculturaliza<sup>3</sup> y es la misma para los que serán maestros indígenas y regulares, pero a los indígenas se les añade un 15% adicional en el que aprenden a leer y a escribir su lengua, estudian su cultura, aprenden la didáctica de la primera lengua y aprenden a enseñar una segunda lengua, sea esta indígena o español, para recuperar la lengua indígena en aquellas comunidades en las que se está perdiendo porque los niños ya no la hablan.

<sup>3</sup> Se trata de transversalizar el enfoque intercultural en todas las asignaturas.

Se logró instalar esta licenciatura en 24 de las 284 escuelas normales del país, tres de las cuales son normales exclusivamente indígenas. Opera con grandes dificultades, pues el programa exige la contratación de al menos un maestro de lengua indígena, y el presupuesto para hacerlo no se aprobó a nivel federal, aunque algunas entidades federativas lo financiaron. Con el tiempo se estableció la Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe en esas mismas 24 escuelas normales. El programa ha sufrido reformas curriculares que le restan importancia al aprendizaje de la lengua y de la cultura, y hay escuelas normales que han dejado de ofrecerla.

En 2014 se efectuó por vez primera el concurso de ingreso a la docencia, donde participaron igualmente aspirantes indígenas (ver Figura 2). Además de la evaluación general que se llevó a cabo para todos los docentes, los indígenas tenían que demostrar que hablaban, entendían, leían y escribían su lengua ante examinadores que la dominaban. Con base en los resultados, se hicieron listas de prelación por lengua indígena de manera que se asegurara que los maestros que hablaban una lengua indígena llegaban a trabajar a una comunidad que hablara esa misma lengua. Los resultados en el concurso de ingreso a la docencia de los egresados de la LEPIB han resultado muy bajos en comparación con los de otras licenciaturas (INEE, 2018). Por poner altos los estándares, en este caso también los del dominio de la lengua, se produjo un déficit de docentes indígenas que afectó sobre todo a las entidades más pobres del país, donde hubo que contratar docentes improvisados para ofrecer el servicio.

**Figura 2.** Docentes con resultado idóneo evaluados en los Concursos de Oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente. Educación básica, educación media superior y educación indígena (realizados en 2014, 2015, 2016 y 2017).



Fuente: Recuperado de *La educación Obligatoria en México. Informe 2018 (INEE, 2018)*. Información proporcionada por la DGMTD y las bases de datos del SPD. Los datos de EMS fueron tomados del 5° Informe de Gobierno.

Existen dos documentos con propuestas importantes para orientar los cambios necesarios en la formación de docentes indígenas. Uno de ellos son las Directrices para la Atención Educativa a Niños, Niñas y Adolescentes, emitido por el desaparecido Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017), que tuvo entre sus atribuciones emitir directrices de política educativa que debían ser consideradas por las autoridades en sus planeaciones. La cuarta directriz de este conjunto se refiere al requisito de garantizar el desarrollo profesional de docentes y directivos acorde con las necesidades educativas y los derechos de la niñez indígena. Desarrolla lo que se considera mínimo para asegurar que en las escuelas que atienden mayoritariamente a población indígena, “el personal con funciones de docencia y dirección hable su lengua, comprenda su cultura y promueva la participación de la comunidad en el proceso educativo” (INEE, 2017, p. 43).

Propone, entre otras cosas, “modificar los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes con la finalidad de garantizar egresados con pleno dominio teórico de los contenidos que impartirán, fluidez oral y escrita de una lengua originaria, conocimiento y comprensión de su cultura, y metodologías para la enseñanza de lenguas y contenidos curricular y culturales a estudiantes indígenas” (INEE, 2017, p. 44).

El segundo documento fue elaborado por un grupo de académicos con motivo de la modificación del artículo 3º constitucional en 2019. En él, se propone integrar equipos de profesionales e investigadores indígenas y no indígenas para fortalecer y re-construir las instituciones de formación inicial de docentes para el medio indígena. A su vez, impulsa a recuperar los recursos humanos –profesionales e investigadores– que se han formado en el campo de la educación indígena, la educación intercultural y en el de la atención a la diversidad sociocultural y lingüística, de modo de fortalecer y trabajar en propuestas de formación de docentes para la educación básica general que contemple la diversidad y la diferencia con sentido de equidad y derecho (Sartorello et al, 2019).

En 2019 se modifica la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Ahí se establece que la educación para las comunidades indígenas será bilingüe e intercultural, y que la educación en general será intercultural, entre otras características, “al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social”. Seguirá habiendo procesos de selección del magisterio, aunque aún no se conocen los procedimientos de selección que se aplicarán a los candidatos a docentes indígenas.

## 10. Conclusiones

Respecto a la EIB, América Latina se encuentra ante una importante paradoja. Por un lado, en la mayoría de los países se ha abandonado la visión asimilacionista o integracionista y se ha optado por un claro reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística, explicitando la importancia de la educación para fortalecer las lenguas y culturas que los hacen diversos. Para ello, los países están convencidos de la necesidad de implementar programas de EIB en la educación básica (al menos), y de formar a docentes como técnicos en algunos casos, y como profesionales en muchos más, especialistas en EIB para atender poblaciones indígenas. Sin embargo, para lograrlo se enfrentan a problemas de diverso tipo. El primero es el empobrecimiento secular de la parte de los sistemas educativos que atienden a las poblaciones indígenas. Dicho empobrecimiento en insumos y procesos, que se refleja en resultados de aprendizaje, se convierte en un círculo vicioso, pues entre los egresados de estas escuelas están quienes serán candidatos para docentes indígenas y su formación básica es aún muy deficiente. De esta manera, cuando se ha intentado elevar los estándares de ingreso a las instituciones formadoras de docentes, como en el caso de Perú, los indígenas quedan afuera, lo que más adelante se traduce en un déficit de docentes indígenas para las escuelas EIB. O bien, cuando sí ingresan a la normal y se colocan filtros para situarlos, como en el caso de México, son pocos los que aprueban los concursos, lo que también repercute en un déficit de maestros indígenas en las aulas.

Otro problema que hemos tratado aquí tiene que ver con lo que podríamos llamar la colonización de la conciencia de los pueblos indígenas y también de sus docentes. En su paso por un sistema educativo asimilacionista, muchos docentes indígenas aprendieron a despreciar su lengua y su cultura, a integrarse lo más posible a la cultura dominante y a rechazar como consecuencia la enseñanza de su cultura y de su lengua en las aulas. De este modo, el modelo castellanizador y asimilacionista se reproduce. Por su parte, algunos padres de familia indígena se oponen a que se les enseñe a sus hijos la lengua y la cultura indígenas, pues se ha visto la escuela como la puerta de entrada al castellano y a la sociedad dominante y se considera que en la medida en que la escuela se enfoque al bilingüismo y a la interculturalidad,

dejará de cumplir esta función. Esto último se relaciona con que, a lo largo de los años, las comunidades indígenas se relacionan con la escuela para apoyarla financieramente o con trabajo y en todo caso para participar en sus festivales, pero no para jugar un rol sustantivo en el hecho educativo, indispensable si se piensa que la escuela debe también reproducir su cultura. Los docentes tampoco han sido formados para buscar y aprovechar esta relación. De esta forma, la escuela sigue siendo distante de la cultura comunitaria.

Un tercer problema, no menos importante, es el racismo aún imperante en muchos de los que toman decisiones educativas en los países de la región. Muchas veces de forma inconsciente, las decisiones que toman siguen dejando a los pueblos indígenas a la zaga de la dotación de recursos infraestructurales, de materiales, de actualización de docentes y en general de atención por parte del sistema educativo. Lo anterior se reproduce cuando se trata de formar docentes indígenas, pues a esta función se le suelen destinar, con muy honrosas excepciones, menores recursos. Como consecuencia, hay cierta disuasión a ser docente indígena cuando existen alternativas mejores, con lo que se pierden buenos candidatos para el magisterio.

El cuarto problema es lingüístico. Los candidatos a docentes indígenas hablan y entienden su lengua materna, pero no la leen ni la escriben. Algunas de estas lenguas no han sido documentadas, son ágrafas. Otras no han logrado consensuar un alfabeto, por lo que si se escribe no siempre se entiende la escritura por todos los hablantes. Hay escasas personas que puedan enseñar las lenguas indígenas en forma tanto oral como escrita en las instituciones formadoras de docentes, por lo que es difícil que los futuros docentes indígenas dominen las cuatro operaciones de su lengua. A falta de políticas lingüísticas claras en la mayoría de los países de la región, en general se produce poco en lengua indígena y el ambiente de las comunidades no es letrado. La lengua indígena en pocos lugares ha salido del espacio íntimo del hogar y la comunidad: no está presente en los medios de comunicación, en los anuncios publicitarios, en los letreros y señalizaciones. Todo ello actúa sinérgicamente contra la transmisión y el fortalecimiento de la lengua indígena en la escuela y contra el logro del verdadero bilingüismo.

Existe un problema más, de concepción de la formación de los docentes indígenas. Los currículos de las instituciones formadoras de docentes suelen estar sobrecargados de contenidos que responden a las necesidades de los planes y programas de estudio nacionales. Se deja poco espacio para el aprendizaje de metodologías específicas de intraculturalidad (conocimiento profundo de la cultura propia), de la interculturalidad (reconocimiento y respeto de los otros y de sus saberes y cultura, y promoción del diálogo epistémico) y de la enseñanza de segundas lenguas. No se forma adecuadamente a los docentes para enfrentar grupos multiculturales, ni tampoco para metodologías adecuadas a escuelas multigrado, como lo son muchas escuelas en comunidades indígenas.

Por último, es necesario hacer mención de la ausencia de la penetración del enfoque intercultural en la formación regular de docentes. Los países se han definido como multiculturales, han abrazado el enfoque intercultural de la educación, pero no han podido trascender con eficacia la barrera de lo intercultural referido exclusivamente a lo indígena. La formación de docentes capaces de comprender y valorar la diversidad lingüística y cultural de sus países, a fin de que sean capaces de llevar a sus aulas un diálogo epistemológico de saberes que enriquezcan los conocimientos, y, sobretodo, de despertar capacidad de asombro y respeto por los otros diferentes, es algo que no ha transitado bien por los sistemas educativos nacionales. Las aulas educativas multiculturales, que son cada vez más en nuestros países debido a las migraciones, suelen ser espacios en los que se sigue viviendo el desprecio y la discriminación. No se ha aprovechado la educación intercultural para combatir el racismo ancestral de quienes pertenecen a la cultura dominante de nuestros países.

Todos estos son retos que no se resuelven de forma rápida. Requieren una política sistémica y consistente para irlos remontando, que tome en cuenta una mayor dotación de recursos a las escuelas indígenas; la acción afirmativa para atenderlas con calidad y pertinencia; una política lingüística que permita documentar para recuperar, mantener y fortalecer las indígenas; y una política educativa que, por un lado, asegure buenas condiciones salariales y laborales a los docentes indígenas y, por otro, promueva la participación de las comunidades indígenas en los procesos

educativos que los atienden. Sería muy importante comenzar a escalar la Educación Intercultural Bilingüe a todos los niveles educativos hasta la educación superior, nivel en el que se pueden formar cuadros que puedan ir alimentando, con profesionales de todas las esferas, una visión intercultural del desarrollo profesional. Lo más importante, sin embargo –porque sin ello será difícil avanzar en todo lo anterior– es poner en marcha o fortalecer de manera significativa procesos sistemáticos que aseguren una formación inicial y continua con calidad, pertinencia cultural y lingüística de los docentes indígenas.

## 11. Bibliografía

- Angarita-Ossa, J. y Campo-Ángel, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, vol. 11, núm. 1, enero – junio; pp. 176-185. <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>
- Balda Cabello, N. (2015). La formación de maestros en Bolivia: Dos visiones y nuevas perspectivas. *Praxis Educativa* 19 (2). Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1037/1327>
- Banco Mundial (2015). Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/54165146799959129/pdf/Latinoam%C3%A9rica-ind%C3%ADgena-en-el-siglo-XXI-primer-a-d%C3%A9cada.pdf>
- Bertely, M.; Gasché, J. y Podestá, R. (2008). *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- Bertely, M. (2007). *Conflicto intercultural, Educación y Democracia Activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*. Lima: CIESAS, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI).
- Bolaños, G. (2013). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa. *Revista ISEES*, núm. 12, enero – junio; pp. 87-100.
- Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo, una civilización negada*. México, Grijalbo.
- Bustos, R. B. (2019). La vinculación comunitaria en la formación de profesores indígenas en la UPN Morelos. En: Baronnet, B. & Bermúdez, F.M (coord.) *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. CDMX: ANUIES.
- Castillo, E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XX, núm. 52, septiembre – diciembre, pp.15-26.

- CEPAL (2020) Los Pueblos Indígenas en América Latina. Disponible en <https://www.cepal.org/es/infografias/los-pueblos-indigenas-en-america-latina>
- CONTCEPI (2013) Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Bogotá. Recuperado de <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html>
- Corbetta, S. et al. (2018). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos. UNICEF-CEPAL. Santiago. Disponible en <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44269-educacion-intercultural-bilingue-enfoque-interculturalidad-sistemas-educativos>
- Cortina, R. (2014). Partnerships to Promote the Education of Indigenous Citizens. En: Cortina R. (ed). The Education of Indigenous Citizens in Latin America. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Cortina, R. (2017). How to Improve Quality Education for Indigenous Children in Latin America. En: Cortina, R. (ed.) Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America. New York: Palgrave Macmillan.
- Cummins, J. (2000). Language, Power, and Pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- DANE (2019). Población indígena de Colombia. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Gobierno de Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>
- Daniel, M. C. (2010). La Preparación del Maestro: Una Examinación de las Voces de los Capacitadores que Enseñan en las Escuelas Normales de Guatemala. Gist Education and Learning Research Journal. Vol. IV, No. 1 (Nov), pp. 127-137.
- Defensoría del Pueblo (2016). Serie Informes Defensoriales: Informe N° 174: Educación intercultural bilingüe hacia el 2021. Una política de Estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas. Lima. Defensoría del Pueblo.
- Delany-Barmann, G. (2009). Bilingual Intercultural Teacher Education: Nuevos Maestros Para Bolivia, Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education, 32:3, 280-297.

- Dietz, G. y Mateos L.S. (2011). Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México: SEP-CGEIB.
- Feltes, J. M. (2017). Metodologías pedagógicas para el desarrollo de las habilidades del bilingüismo, la biliteracidad y la comprensión intercultural en dos o más lenguas nacionales. México: INEE.
- Ferrão Candau, V. M. (2013). Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. En: Walsh, C. (ed.) Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ediciones Abya-Yala (145-161).
- Ferrero, E. (2013). Empowerment through Ethno-Education in a Disempowering Context: “Ser Alguien en la Vida” and the Colombian Wayuu. En Becker, M. Cases of Exclusion and Mobilization of Race and Ethnicities in Latin America. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Galván Lafarga, L. (2016). Derecho a la Educación. CDMX: INEHRM- Secretaría de Gobernación-Universidad Nacional Autónoma de México- Instituto de Investigaciones Jurídica.
- García-Segura, S. (2019). Identidad, lengua y educación: la realidad de la amazonía peruana. Revista de Estudios y Experiencias en Educación Vol. 18 (36), abril, pp. 193 - 207
- Hamel, R. E. (2016). Bilingual education for indigenous peoples in Mexico. En García, O., Lin, A., y May, S. (eds.). Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education, Vol. 5, Heidelberg: Springer, 396-406. doi: 10.1007/978-3-319-02324-3\_30-2
- Hamel, R. E. et al. (2004). ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. Revista Mexicana de Investigación Educativa 9(20), 83-107.
- Hamel, R. E. et al (2018). Uandakurhinskua - biografías lingüísticas de docentes p'urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. Revista de Investigación Educativa 27 (julio-diciembre), 90-115. doi: 10.25009 / cpue.v0i27.2559

- Hernández, A. (2019). Movilidad y cooperación internacional en la formación de docentes indígenas interculturales. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 10, 59-75. doi: 10.15304/ricd.3.10.5938
- Hernández, R. (1982). *La educación indígena en la educación nacional*. México: SEP-INI.
- Hornberger, N. H. (2000). Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Intercultural Possibility. *Anthropology Education Quarterly*, 31(2), 173–201. doi:10.1525/aeq.2000.31.2.173
- INALI (2019). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México. INALI-SEP.
- INDEPA (2010). *Mapa Etnolingüístico del Perú, 2010*. Disponible en <https://sinia.minam.gob.pe/mapas/mapa-etnolingustico-peru-2010>
- INE (2015). *Características de la Población, febrero de 2015*. Instituto Nacional de Estadística. Disponible en [https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Caracteristicas\\_de\\_Poblacion\\_2012.pdf](https://bolivia.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Caracteristicas_de_Poblacion_2012.pdf)
- INEE (2015a). *Primeros resultados de la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje (ECEA) 2014 / Primaria*. México: INEE. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/ecea-primeros-resultados-de-la-evaluacion-de-condiciones-basicas-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-ecea-2014-primaria/>
- INEE (2015b). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea). Resultados nacionales 2015. 6º de primaria y 3º de secundaria. Lenguaje y Comunicación-Matemáticas*. México: INEE. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/plan-nacional-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes-planea-resultados-nacionales-2015-6o-de-primaria-y-3o-de-secundaria-lenguaje-y-comunicacion-matematicas/>
- INEE (2016). *Consulta Previa, Libre e Informada a Pueblos y Comunidades Indígenas sobre la Evaluación Educativa. Informe General de Resultados*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/consulta-previa-libre-e-informada-a-pueblos-y-comunidades-indigenas-sobre-la-evaluacion-educativa-informe-general-de-resultados/>

- INEE (2017). Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas. México: INEE. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/directrices-para-mejorar-la-atencion-educativa-de-ninas-ninos-y-adolescentes-indigenas/>
- INEE (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. México: INEE. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2018/>
- INEE-UNICEF (2018). Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017. México. INEE. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-de-la-poblacion-indigena-y-afrodescendiente-2017/>
- INEGI (2018). Encuesta Intercensal 2015. Marco conceptual. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México: INEGI Disponible en [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825098742.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825098742.pdf)
- IWGIA (2018). El Mundo Indígena 2018. Copenhague: Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas. Disponible en <https://www.iwgia.org/es/recursos/mundo-indigena?view=article&id=3243:mundo-indigena-2018&catid=267>
- León Portilla, M. (1992). Encuentro de dos mundos. Estudios de Cultura Náhuatl. Vol.22. UNAM-IIH; pp. 15-27.
- León Zamora, E. (2014). Docencia, Interculturalidad y Educación inicial. Prácticas docentes de educación Intercultural bilingüe en educación inicial en contextos andinos y amazónicos. Lima. Ministerio de Educación. Tarea Asociación de Publicaciones Educativas.
- Levitan, J. y Post, D. (2017). Indigenous Student Learning Outcomes and Education Policies in Peru and Ecuador en: Cortina, R. (ed.) Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America. New York: Palgrave Macmillan
- Lopes Cardozo, M. (2012a). Transforming pre-service teacher education in Bolivia: from indigenous denial to decolonisation? Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42:5, 751-772
- Lopes Cardozo, M. (2012b). Los futuros maestros y el cambio social en Bolivia. Entre la descolonización y las movilizaciones. La Paz: Universiteit van Amsterdam; IS Academie; Embajada del Reino de los Países Bajos; Fundación PIEB.

- López de Castilla, M. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Bolivia, Paraguay y Perú. UNESCO, PROEDUCA. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/254>
- López, L. E., y Küper, W. (1999). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. doi: <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- López, L. E. y Sichra, I. (2017). Indigenous Bilingual Education in Latin America. En: O. García et al. (eds.), *Bilingual and Multilingual Education. Third Edition*. Cham: Springer. *Encyclopedia of Language and Education*.
- López-Quiterio, A. (2017). La relación entre saberes indígenas y escolares en la trayectoria social de los docentes que laboran en educación indígena. El caso del valle del mezquital, Hidalgo, México. *RMIE*, vol. 22, núm. 75, pp. 1257-1280.
- Mato, D. (2016). Modalidades de Colaboración Intercultural, Experiencias, Logros, Conflictos y Desafíos en: Rosso, LL. *Pueblos Indígenas y Universidad Nacional del Nordeste Diálogos posibles desde la investigación y la extensión*. EUDENE Secretaría de Extensión, Universidad Nacional del Nordeste, Corrientes. Cap.1; pp.19-31
- Nahmad, S. (1965). Los mixes. Estudio social y cultural de la región del Zempoaltépetl y del Istmo de Tehuantepec. México: Instituto Nacional Indigenista (Memorias del INI, vol. XI).
- Nahmad, S. (1978). *La Educación Bilingüe Bicultural para las Regiones Interculturales de México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- OEI-IESME (2015). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes 2015*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Instituto de Evaluación y Seguimiento de la Metas (IESME)
- ONU (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. A/RES/70/1. Distr. General 21 de octubre de 2015; pp. 19 y 20

- Ozuna, C. (2013). Educación intercultural y revolución educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana* 43 (2), pp. 451-470. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/38845406.pdf>
- Palechor, L. (2017). La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, vol.20; pp. 157-181.
- Peralta, P. et al. (2019). Educación propia de la etnia Mokaná: Experiencia organizacional contemporánea. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. XXV, núm.3, Julio-Septiembre; pp. 88-100
- Pineda, R. (1997). La Constitución de 1991 y la perspectiva del multiculturalismo en Colombia *Alteridades*, vol. 7, núm. 14; pp. 107-129
- Ramírez, R. (1981). *La escuela rural mexicana*. México: SEP 80, FCE.
- Rebolledo, N. (2009). Cultura escolarización y etnografía: Los palikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá. México: Universidad Iberoamericana, p. 251-291
- Red de portales Instituto Caro y Cuervo (s.f.) Portal de Lenguas de Colombia. Diversidad y Contacto. Recuperado de <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/>
- Rojas Curieux, T. (1999). La etnoeducación en Colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer. *Colombia Internacional*, núm.46; pp. 45-59. Recuperado de <https://doi.org/10.7440/colombiaint46.1999.03>
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Editorial Universidad del Cauca.
- Sartorello, S. (2019). *Agenda Intercultural para la Educación Nacional*. Disponible en <http://www.educacionfutura.org/una-agenda-intercultural-para-la-educacion-nacional/>
- Schmelkes, S. (2011). Los libros de texto gratuitos en lengua indígena para la educación primaria en México. En Barriga, R. *Entre paradojas: a 50 años de los libros de texto gratuito*. México: COLMEX-CONALITEG.



Organización  
de las Naciones Unidas  
para la Educación,  
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de  
Planeamiento de la Educación  
• IIEP-UNESCO Buenos Aires  
• Oficina para América Latina

Planificar **la educación**, construir **EL FUTURO**