

**LA COOPERACIÓN EDUCATIVA  
INTERNACIONAL  
ANTE LA DIVERSIDAD CULTURAL.  
UN ESTUDIO COMPARATIVO  
EN LA REGIÓN ANDINA.**

*Inmaculada González Pérez*

*Mercedes García de la Torre Gómez\**

La cooperación educativa internacional no es un hecho reciente, como tampoco lo es su labor ante la diversidad cultural. Los esfuerzos realizados desde la década de los noventa por los Organismos Internacionales educativos a favor de los encuentros e intercambios culturales han ido contribuyendo, poco a poco, al reconocimiento de la variedad cultural latinoamericana y a su importancia en el campo educativo. Es más que probable que la apertura de los movimientos indígenas a escala internacional haya favorecido estos hechos, condicionando las políticas o, al menos, los marcos legales nacionales que investigamos y guiando la acción educativa desempeñada y apoyada por los Organismos Internacionales.

Las peticiones de los movimientos indígenas, a pesar de que los Organismos Internacionales que trabajan en el ámbito educativo se hayan decantado por la defensa del Desarrollo Humano, han tenido que enmarcarse en el Consenso de Washington. Las directrices trazadas por éste desde la década de los noventa han determinado en gran medida todas las políticas de cooperación internacional, no permaneciendo ajena la cooperación educativa. Así nos encontramos que los programas educativos de cooperación, a pesar de sus altas ambiciones, se limitaron a paliar las necesidades básicas de los sectores más vulnerables. Es decir, se aplicó una 'política de mínimos' para una parte no tan mínima de la población: mujeres, niños y comunidades indígenas.

---

\* Universidad de La Laguna.

## **I. LOS ANHELOS DE LA COOPERACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL**

En 1991 se formula la *Declaración de Quito*<sup>1</sup> (1991), en la cual se establece un nuevo estilo de desarrollo educativo. Destacamos entre sus estrategias (UNESCO, 1991: 21-31), dado el tema que nos atañe:

- La diversificación de las fuentes de financiación del sistema educativo y la mayor coordinación en el uso y destino de los fondos procedentes del tesoro público y de la cooperación internacional, a fin de compatibilizar los objetivos de los Organismos Internacionales con las políticas y prioridades nacionales.
- La democratización y participación como estrategias del desarrollo educativo, dando prioridad a los sectores más desfavorecidos y asegurando el acceso de éstos a la educación formal y no formal; promoviendo contenidos y métodos que garanticen una educación democrática y la participación activa de todos los agentes educativos en la toma de decisiones.
- Con el objeto de lograr consensos nacionales en materia de políticas educativas que garanticen la continuidad de los esfuerzos estatales, se tratan de articular nuevas alianzas en torno a la educación, donde la participación de las asociaciones, las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), las universidades y los grupos de renovación pedagógicas adquieran relevancia.
- La reorientación del currículo para mejorar la calidad de la educación básica, basándose en las necesidades básicas de aprendizaje derivadas de las características y orientaciones de cada país. Entre ellas destacan las de carácter instrumental, las de carácter ético-transformador y las referidas a la identidad cultural. En este sentido, se recomienda la generación de currículos abiertos, flexibles y diversificados, que compatibilicen los contenidos universales y comunes para todo el país, con contenidos regionales que respondan a una mayor pertinencia cultural.

---

<sup>1</sup> Esta Declaración tiene su origen en la Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (PROMEDLAC IV) en el marco de la UNESCO. Para mayor información puede consultarse UNESCO / OREALC (1991): Declaración de Quito, *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, 24.

Para tales propósitos, los países andinos comenzaron por reconocer en sus constituciones el derecho a la educación y, en líneas generales, se defendió la responsabilidad de los Estados para hacer efectivo este derecho, pero sin dejar de insistir en la necesidad de la búsqueda de financiación privada. El reconocimiento legal del derecho a la educación se vio favorecido por la *Declaración Mundial sobre Educación para todos*<sup>2</sup> (1990) que se proclama en un marco de elevado consenso. Esta propuesta parte de la necesidad de que la educación primaria sea universal y garantice la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños.

Igualmente destaca en dicho documento, el reconocimiento de que «los saberes tradicionales y el patrimonio cultural autóctono tienen una utilidad y una validez por sí mismos y que en ellos radica la capacidad de definir y promover el desarrollo» (art. 1.2.). Por ello, la educación debe tener «(...) en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad» (art. 5). Con tal objeto se propone la realización de programas de alfabetización en lengua materna ya que ello «refuerza la identidad y la herencia cultural» (art. 5).

De hecho se inicia una tendencia generalizada a considerar la lengua castellana como segunda lengua en aquellos casos en los que la educación vaya dirigida a grupos culturales no hegemónicos. La utilización de las lenguas silenciadas como instrumentos ‘amplificadores’ del castellano comenzó a ponerse en cuestión y se consideró que debían tener la función que realmente les corresponde; es decir, ser ‘transmisoras’ de las culturas hasta el momento silenciadas. Esta propuesta del bilingüismo no se realiza ajena a la búsqueda de la equidad, otorgando prioridad con tal objeto a la educación dirigida a los niños de la calle, mujeres, poblaciones rurales, poblaciones indígenas y minorías étnicas, raciales y lingüísticas (art. 3.4.).

En el *Marco de Acción para la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (1990) se indica el papel que debe desempeñar la Cooperación Educativa Internacional, poniéndose de manifiesto que:

---

<sup>2</sup> La *Declaración Mundial sobre Educación para todos* y el *Marco de Acción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* fueron aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. *Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, celebrada en Jomtiem, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990 en el marco de la UNESCO.

«El propósito primario de la cooperación bilateral y multilateral debería definirse con verdadero espíritu de asociación: no se trata de trasplantar modelos familiares sino de ayudar al desarrollo de la capacidad endógena de las autoridades de cada país y de sus colaboradores nacionales para satisfacer eficazmente las necesidades básicas de aprendizaje» (WCEFA, 1990: 5-6).

Si bien este instrumento internacional diseña estrategias generales de acción a favor de las culturas silenciadas, será el documento *Educación para la Paz, los Derechos Humanos, la Democracia, el Entendimiento Internacional y la Tolerancia*<sup>3</sup> (1995) el que establecerá lineamientos más específicos que caracterizarán los empeños de la década de los noventa. En él se manifiesta un reconocimiento explícito y reiterado de la necesidad de que la educación permita el conocimiento y la valoración de las diversas identidades culturales<sup>4</sup>, calando por fin los planteamientos interculturalistas vigentes desde la década anterior. Y se expresa la necesidad de la transformación de los estilos tradicionales de la acción educativa, de tal manera que la educación pueda:

«(...) desarrollar la capacidad de reconocer y aceptar los valores que existen en la diversidad de los individuos, los géneros, los pueblos y las culturas, y desarrollar la capacidad de comunicar, compartir y cooperar con los demás.» (anexo II. II. 8.).

Las líneas concretas de acción indican la necesidad de reformar los programas de estudio para lograr en los educandos:

«(...) el conocimiento, el entendimiento y el respeto de la cultura de los demás, dentro de cada país y entre los distintos países, y vincular la interdependencia mundial de los problemas a la acción local. Habida cuenta de las diferencias religiosas y culturales, corresponde a cada país determinar qué enfoque de la enseñanza de carácter ético se adapta mejor a su contexto cultural» (anexo II.IV.17.).

---

<sup>3</sup> Actualización de la Recomendación de 1974 sobre la educación internacional: ratificación de la Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación y aprobación del Plan de Acción Integrado sobre Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia adoptado por dicha Conferencia en el marco de la UNESCO.

<sup>4</sup> Así, los centros de enseñanza deben convertirse en lugares donde se practique la democracia y se aprenda la diversidad y la riqueza de las identidades culturales (anexo I. 2.2.); los materiales didácticos y los manuales escolares deben mejorarse con miras a educar ciudadanos solidarios abiertos hacia otras culturas (anexo I.2.4.); y debe darse prioridad a la formación del profesorado en materia de diversidad cultural (anexo I.2.5.).

Y con el fin de forjar el entendimiento entre los diferentes grupos de la sociedad, se afirma que:

«(...) han de respetarse los derechos a la educación de las personas que pertenezcan a minorías nacionales, étnicas, religiosas o lingüísticas, así como de las poblaciones indígenas, lo que también debe reflejarse en los planes de estudio, en los métodos y en la forma en que se organiza la educación» (anexo II.IV.29.).

Estas propuestas son muy significativas y apuntan hacia la Educación Intercultural. Su avance es realmente importante, ya que de la defensa y el reclamo de escuelas representativas de cada cultura reivindicadas desde los años setenta, se progresa hacia el reclamo de la incorporación en todas las escuelas y para toda la población de la diversidad de contenidos, métodos y tipos de organización respetuosos con la diversidad cultural; lo cual, en última instancia, obliga al mutuo conocimiento en el marco educativo.

Una propuesta clara y directa respecto a la necesidad de incorporar valores culturales no hegemónicos en los currículos escolares la encontramos en la ***Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas o lingüística***<sup>5</sup> (1993) en cuyo art. 4.4. se señala:

«Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener las oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto».

Todas estas propuestas elaboradas desde los Organismos Internacionales tuvieron un nítido reflejo en los países donde éstos intervienen. En la Región Andina, concretamente, realizaron incontables y diversas acciones apoyando a los Estados a llevar a cabo reformas constitucionales y educativas en favor de la pluralidad cultural.

---

<sup>5</sup> Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas 48/138 del 20 de diciembre de 1993.

## **II. LAS ACCIONES DE LA COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN LA REGIÓN ANDINA.**

La experiencia de la cooperación educativa internacional es muy amplia, por lo que este trabajo ha centrado su análisis en la Región Andina; concretamente en los países de Ecuador, Perú y Bolivia. Somos conscientes de sus limitaciones (las fronteras políticas no coinciden exactamente con las culturales) pero también presenta la ventaja objetiva de poder analizar las políticas trazadas por dichos Estados con el apoyo de los Organismos Internacionales ante la diversidad cultural existente en sus territorios. Ecuador, Perú y Bolivia han sido seleccionados por presentar ciertas similitudes, entre las que destacan la alta presencia de poblaciones indígenas, la situación de pobreza de la mayoría de estas poblaciones y la elevada pluralidad lingüística.

Los datos más fiables apuntan a la presencia de casi cinco millones de personas indígenas en Bolivia (71% de la población total); más de nueve millones en Perú (66% de la población nacional) y aproximadamente unos cuatro millones en Ecuador (representando un 43% de la población total) (OIT, 1990). Este importante sector de la población destaca además por no ser homogéneo, presentando en su propio seno una alta diversidad étnica.

Además de esta escasa homogeneidad, otra característica común en los países en estudio es la situación de pobreza de sus poblaciones indígenas. Si bien no debemos caer en la visión reduccionista de la problemática indígena, y siendo cierto que no todos los pobres son indígenas, no es menos verdadero que la mayoría de los indígenas son pobres. «(...) ser indígena equivale en América Latina a estar situado en las capas más bajas de la sociedad y en zonas con mayor pobreza y atraso, incluido el educativo» (LÓPEZ Y KÜPER, 1999:34). En el caso de Bolivia, por ejemplo, más de la mitad de la población se encuentra en situación de pobreza y más de dos tercios de la población indígena bilingüe y más de tres cuartos de la población indígena monolingüe también lo está (LÓPEZ Y KÜPER, 1999:34). Y en Perú el 79% de la población indígena es pobre, frente al 49,7% de la población no indígena que también lo es (LÓPEZ Y KÜPER, 1999:35).

La pluralidad lingüística, contrariamente a la ideología que subyace en los actuales Estados-Nación, es otra característica presente en Ecuador, Bolivia y

Perú. El quechua (quichua en Ecuador o runa-simi e incano en Colombia), es la lengua vernácula más hablada en Sudamérica. En la actualidad lo hablan entre 8 y 10 millones de personas en siete países, Perú, Bolivia, Ecuador, Sur de Colombia, Norte de Argentina, Norte de Chile y algunos puntos del oeste del Brasil (RUIZ, 2001:1). Este idioma no es homogéneo en toda la región, presentando diversos dialectos con vocablos y pronunciación específica. El aymará es utilizado por más de un millón y medio de personas en Bolivia, Perú y Chile. La mayoría de los aymarahablantes se encuentran en Bolivia, donde se estima que lo hablan un millón doscientas mil personas aproximadamente (PEDRAZA, 2004). Y si bien es cierto que éstos son los idiomas más hablados, en Perú, por ejemplo, existen además otras 44 lenguas (INEI, 2004) y en Bolivia 32 (LÓPEZ Y KÜPER, 1990:21).

Como consecuencia de esta situación, el reto educativo para los países andinos goza de enorme complejidad; sobre todo si se pretende una educación respetuosa con las culturas y las lenguas de las poblaciones a las que va dirigida, en un contexto de recursos limitados y de recortes económicos en materia social que perjudican en mayor medida a los sectores más vulnerables de la población.

A pesar de estas características generalizadas en los tres países analizados, en la Región Andina existe cierta diversidad en materia política, y más concretamente en materia de política educativa que condiciona en gran medida los proyectos de cooperación educativa internacional dirigidos a las poblaciones indígenas. A su vez, las políticas internacionales igualmente condicionan las propuestas y las acciones que tienen lugar en dicha Región. Tanto los anhelos reflejados en los marcos legislativos nacionales como los programas educativos realizados en Ecuador, Perú y Bolivia se exponen a continuación.

## **II.1. Ecuador**

La *Constitución Política de la República del Ecuador* reformada en 1998 reconoce únicamente como idioma oficial el castellano, pero añade que «el quichua, el shuar y los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas, en los términos que fija la ley» y propugna que Ecuador es un «estado social de derecho, soberano, unitario, independiente, democrático, pluricultural y multiétnico (...)» (art. 1), teniendo todos los ciudadanos el deber y la responsabi-

lidad de «propugnar la unidad en la diversidad, y la relación intercultural» (art. 97). Y en su artículo 62 establece lo siguiente:

«La cultura es patrimonio del pueblo y constituye elemento esencial de su identidad (...) El Estado (...) establecerá políticas permanentes para la conservación, restauración, protección y respeto del patrimonio tangible e intangible, de la riqueza artística, histórica, lingüística y arqueológica de la nación, así como del conjunto de valores y manifestaciones diversas que configuran la identidad nacional, pluricultural y multiétnica. El Estado fomentará la interculturalidad, inspirará sus políticas e integrará sus instituciones según los principios de equidad e igualdad de las culturas».

Y en lo que respecta a los principios de la educación ecuatoriana hemos de destacar que «el Estado garantizará el sistema de educación intercultural bilingüe; en él se utilizará como lengua principal la de la cultura respectiva, y el castellano como idioma de relación intercultural» (art. 69).

Estos principios han tenido su reflejo en materia de legislación educativa, destacando la labor de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) negociando una mejora de los marcos legales y de los canales de participación del país. Esta organización ha logrado aumentar los presupuestos de la educación intercultural y su participación en la selección y cualificación de las autoridades y maestros de la modalidad bilingüe intercultural. Su influencia llegó a la *Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana* realizada en 1992<sup>6</sup>, en la cual el Estado reconoce su responsabilidad y compromiso hacia la educación intercultural bilingüe (art. 4); aunque anteriormente ya se había acordado «(...) oficializar la educación bilingüe bicultural» (Resolución Ministerial N° 0005229) con el fin de atender la educación de las poblaciones mayoritarias indígenas que recibían el servicio educativo en español.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB), bajo los principios de la Reforma, se rige por las siguientes políticas generales (ÁVILA, 2000), otorgando al Estado la responsabilidad de:

---

<sup>6</sup> Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana, Ley n° 150 de 20 de abril de 1992.



- Garantizar la educación intercultural bilingüe para todas las nacionalidades indígenas y para todos los niveles del sistema educativo.
- Oficializar la educación intercultural bilingüe en todos los subsistemas y modalidades de acuerdo con las demandas de los pueblos indígenas y de sus organizaciones.
- Asumir, conjuntamente con las organizaciones indígenas, la dirección y gestión de todos los programas de educación intercultural bilingüe.
- Que toda acción de cooperación educativa internacional goce del consentimiento explícito de las organizaciones indígenas.
- Reconocer y utilizar las lenguas de las nacionalidades indígenas como lenguas de relación cultural en todos los niveles, subsistemas y modalidades.
- Formar, mediante programas diseñados para el efecto, maestros procedentes de las propias comunidades indígenas y garantizar su estabilidad y continuidad.
- Asignar los fondos necesarios para la implementación y desarrollo de la educación indígena.
- Garantizar, mediante acuerdos y tratados internacionales, la ejecución de programas binacionales orientados a atender a las nacionalidades indígenas separadas por fronteras territoriales.
- Garantizar la participación de las organizaciones indígenas en todas las actividades y decisiones relacionadas con la educación intercultural bilingüe.

La Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana otorgó a la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI)<sup>7</sup> mayor autonomía técnica y administrativa. Ello significó la consecución de presupuestos autónomos, la

---

<sup>7</sup> Esta Dirección fue creada en 1988 a raíz de una propuesta de la CONAIE teniendo como objetivo planificar la EIB de la educación primaria y media de las etnias indígenas ecuatorianas; actualmente coordina también la educación preescolar y la educación de adultos. Para ello la Reforma de la Ley de Educación Ecuatoriana de 1992 establece que «la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, especializada en culturas y lenguas aborígenes, funcionará como una organización técnica, administrativa y financiera descentralizada, tendrá su propia estructura orgánico-funcional, que garantizará la participación en todos los niveles e instancias de la administración educativa de los pueblos indígenas, en función de su representatividad» (art. 28).

realización de la planificación y el desarrollo de la EIB a cargo de autoridades propias, el diseño de mecanismos de administración y supervisión exclusivos de la modalidad y la implementación de procesos propios para la elaboración de textos, la organización curricular y la capacitación de docentes.

Con el propósito de alcanzar los objetivos propuestos en la Reforma, la DINEBI junto con la CONAIE, prepararon la propuesta educativa de educación intercultural bilingüe, diseñando para ello el *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe* aprobado en 1993. El papel desempeñado por la CONAIE respecto a la EIB es muy relevante, ya que ésta vigila y legitima la ejecución del proyecto, además de participar en la producción y la publicación de materiales didácticos. En teoría, las comunidades, a través de la CONAIE, pueden decidir los cursos y talleres a impartir pero dentro del marco presupuestario y de las áreas temáticas definidas por la Dirección Nacional, que muchas veces no responden a las necesidades y potencialidades locales<sup>8</sup>. «Según algunos directores provinciales, la DINEBI es un organismo altamente centralizado, tanto en los aspectos administrativos como financieros y técnicos» (MOYA, 2000:41).

La oferta real realizada desde el gobierno con el apoyo del Banco Mundial (BM) respecto a la educación básica intercultural y bilingüe se refiere a la primaria completa, al ciclo básico y a algunos institutos diversificados. Desde el gobierno se afirma que hay programas educativos en todas las lenguas existentes en los territorios educativos pero, en realidad, prima la oferta educativa quichua para la primaria. Además, la DINEBI no prevé todavía la prestación de servicios de EIB en áreas urbanas, aunque existen experiencias de alfabetización primaria de adultos y primaria de niños en algunas ciudades. Según señala Alba Moya:

«Vale resaltar que, bajo el actual gobierno (...) la lengua vernácula es considerada como transitiva o equivalente. A pesar de esta declaración no se da mayor importancia a la lengua y, evidentemente, hay un predominio del castellano» (MOYA,

---

<sup>8</sup> Dado que el concepto de territorialidad es uno de los elementos centrales de las demandas del movimiento indígena ecuatoriano, éste ha formado parte de la educación. Así, las provincias con fuerte presencia indígena han sido concebidas como *territorios educativos* para aplicar una EIB; considerándose como tales quince de las veintidós existentes.

2000:39).

Destaca igualmente, el *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural* que desde 1985, en convenio con el Ministerio de Educación y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ), ha desarrollado una propuesta para la primaria completa quichua-castellano en toda la sierra y en aquellas áreas de la selva amazónica donde se habla quichua. Además, en el marco de dicho proyecto, los materiales necesarios para impartir educación intercultural bilingüe han sido publicados, no sólo en quichua sino en siete idiomas más; aunque hay que señalar que en su mayoría están orientados a los seis grados de educación primaria.

El «punto débil» de la educación ecuatoriana es la alfabetización de adultos. Dentro de la DINEBI funciona desde 1988 el Departamento de Educación Popular Permanente que oferta programas de alfabetización, educación básica y capacitación, aunque en la práctica hay un predominio de programas de capacitación.

El gobierno se propuso para el periodo de 1988/1992 organizar programas de alfabetización vinculados a la vida y al desarrollo cultural de las poblaciones indígenas, con el fin de disminuir sustancialmente el analfabetismo en las provincias y comunidades con mayor número de analfabetos, y de atender de manera intensiva la alfabetización básica en todo el país. Con tal objeto y teniendo en cuenta el *Modelo de Educación Intercultural Bilingüe*, la DINEBI elaboró una *Guía para la Educación de Adultos* basada en las experiencias de las organizaciones, promotores, educadores comunitarios y jefes departamentales de educación popular permanente. Desde dicha Dirección se ofertan programas de alfabetización y se pretende que posteriormente los alfabetizados continúen recibiendo educación primaria y secundaria. Sin embargo, no siempre se logra que los alfabetizados continúen los estudios; más aún, hay una fuerte tendencia al analfabetismo funcional por falta de seguimiento y de continuidad en su formación.

En líneas generales se observa que la propia DINEBI ha perdido interés por la educación de adultos y, dentro del espacio restringido que le queda, los centros ocupacionales y artesanales han ido ganando importancia en perjuicio de los centros de alfabetización. Únicamente en aquellas provincias donde existe una alta presencia de población indígena (lo que coincide con un alto porcentaje de analfabetismo y una baja tasa de escolarización) persiste la preocupación por la educación básica.

Además, si bien la educación intercultural bilingüe comenzó precisamente con programas de alfabetización, en el presente esta modalidad es la que menos peso relativo tiene frente a la educación bilingüe regular. Esto se evidencia en las asignaciones presupuestarias y de recursos humanos.

Otras críticas destacadas hacen referencia al hecho de que a pesar de ser reconocido el derecho de todo adulto indígena a acceder al sistema de educación en su lengua vernácula, en la práctica debe hacerlo en el idioma oficial, es decir, en castellano. De hecho, la DINEBI no produce material educativo en lenguas vernáculas orientado a la educación de adultos. A este problema hay que añadir que el personal que trabaja con adultos no recibe sueldos sino bonificaciones, lo que explica el bajo nivel de cualificación de los promotores que en muchos casos siguen alfabetizándose al tiempo que dictan los cursos. Algunos centros operan de forma casi voluntaria en espera de la financiación del gobierno y prácticamente han desaparecido en casi todas las comunidades de la Sierra y de la Amazonía. Tal vez éstas sean las razones por las que no se ha conseguido frenar el incremento del analfabetismo en Ecuador.

Sin embargo, destacan algunas experiencias realizadas en el ámbito no formal que están siendo implementadas por ONGs con el apoyo financiero de los Organismos Internacionales. Únicamente señalaremos, a modo de ejemplos, el proyecto de *Sistema Radiofónico Bicultural Shuar* para poblaciones shuar y achuar de la Amazonía que se desarrolla autónomamente de la DINEBI. Este proyecto, promovido por la *Federación Shuar*, trabaja desde 1972 en educación de adultos y destaca por ser una de las pocas experiencias que rescata los contenidos y los valores culturales de dichos pueblos. También debe mencionarse la iniciativa *Sistema de Educación Indígena de Cotopaxi* dirigido a la población quichua.

Respecto a la formación de maestros en la modalidad bilingüe, ésta se realiza fundamentalmente a través de los Institutos Normales, pero también se oferta la formación de recursos humanos en la modalidad de la EIB en algunas universidades. Destaca en este sentido la experiencia pionera promovida por la CONAIE de la Universidad Intercultural de Ecuador que se encuentra abierta a toda la sociedad e incorpora conocimientos indígenas y occidentales en su formación<sup>9</sup>, contando con el apoyo de Organismos Internacionales y universidades extranjeras.

---

<sup>9</sup> Esta universidad es promovida por la CONAIE. Sus programas se encuentran elaborados bajo la siguiente estructura: los dos primeros años académicos son destinados a la adquisición de conocimientos

También es relevante el trabajo realizado desde el *Programa de Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe* por la Universidad de Cuenca con el apoyo del *Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural*, producto de un convenio firmado en 1991 entre el Ministerio de Educación, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), además del apoyo financiero de la GTZ. Los programas de esta licenciatura han ido variando a lo largo de sus promociones recogiendo las recomendaciones realizadas desde los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües. Entre las innovaciones realizadas destaca el énfasis otorgado a la historia y a la cultura andina, teniendo como principales áreas de estudio: lingüística quichua, lingüística hispana, cultura andina y pedagogía bilingüe.

En resumen, hemos de destacar que la EIB ecuatoriana ha avanzado en referencia a la educación dirigida a niños, y especialmente a niños quichuas. Los demás pueblos, a excepción del pueblo shuar, se ven obligados a estudiar en castellano, o en todo caso en quichua. Y la población de habla castellana tiene escaso acceso a otras culturas e idiomas. Por ello, coincidimos con Alba Moya, cuando afirma:

«(...) en realidad los programas de EBI son fundamentalmente dirigidos a los quichuas, en segundo término a los shuar; el trabajo con el resto de lenguas y culturas es casi nulo. En todo caso es más fácil encontrar trabajos en lengua vernácula que sobre culturas vernáculas» (MOYA, 2000:87-88).

## **II.2. Perú**

La *Constitución Política del Perú* de 1993 reconoce la igualdad ante la ley de todos los peruanos y afirma que «el Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma

---

indígenas; el tercero y el cuarto a la adquisición de conocimientos generados desde la cultura occidental; y el último año se destina exclusivamente a la articulación de los conocimientos adquiridos a lo largo de cuatro años pertenecientes a dos culturas diferentes, pero posibles de armonizar. Para mayor información puede consultarse: AMAUTAI WASI (2000): *Propuesta Técnica Académica para la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas* (Síntesis de Propuesta), Tomo I, Quito; y AMAUTASI WASI (2000): *Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas*, *Boletín ICCI-RIMAY*, 19/Año 2.

ante cualquier autoridad mediante un intérprete (...)» (art. 2, numeral 19). Reconoce como oficiales el castellano y en las zonas donde predominen, el quechua, el aymará y las demás lenguas aborígenes (art. 48). Y establece el derecho a una educación que respete la identidad (art. 15) y declara que el Estado «(...) fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de la zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional (...)» (art. 17).

Si bien en Perú existen experiencias desde hace más de veinte años, realizando grandes aportes en materia de sociolingüística latinoamericana y de antropología andina, lo cierto es que actualmente presenta grandes dificultades la impartición de los programas de Educación Bilingüe Intercultural (EBI). La *Ley General de Educación*<sup>10</sup> aprobada en 1982 aún continúa vigente, siendo este Estado uno de los pocos países latinoamericanos que no ha reformado legal y globalmente su sistema educativo en la década de los noventa y no ha reconocido la necesidad de una EBI en las reformas parciales más recientes. Es más, desde la ley vigente se apuesta por una educación bilingüe de transición, tal y como se indica de forma explícita en los capítulos destinados a la educación primaria y a la alfabetización:

«En las comunidades cuya lengua no es el castellano se inicia esta educación en la lengua autóctona con tendencia a la castellanización progresiva a fin de consolidar en el educando las características socio-culturales con las que son propias de la sociedad moderna» (art. 40).

«La Alfabetización se cumplirá en forma selectiva y progresiva, y es impartida, preferentemente, en la lengua materna en las comunidades de lengua vernácula, integrada en un proceso de castellanización» (art. 45).

A pesar de las grandes limitaciones que presenta su marco legislativo respecto a la diversidad lingüística y cultural, que sin duda son de las más elevadas de la Región Andina, en él se reconoce:

---

<sup>10</sup> La Ley General de Educación, D.L. n° 23384 del 18 de mayo de 1982 y el marco normativo completo en materia de educación se encuentra publicado desde 1999 en Lima por la Editora EDIGRABER.

«(...) el conocimiento cabal y la profunda afirmación del carácter nacional, teniendo en cuenta la particularidad de las culturas regionales, la integración cultural latinoamericana y el ámbito universal en que se desarrolla la sociedad contemporánea» (art. 3º c). Y se otorga al Estado la función de «(...) fomentar la cooperación y el intercambio con la cultura universal, especialmente la latinoamericana, manteniendo la autonomía e identidad nacional y estimulando el conocimiento de los idiomas vivos correspondientes» (art. 5º c).

En realidad es la anterior *Ley de la Reforma Educativa* de 1972 (D.L. nº 19326) la que regula la educación bilingüe, estableciendo la introducción total de la educación bilingüe en la escuela primaria, la formación de los docentes, la elaboración de los planes de enseñanza, el material didáctico y todo el control de la escuela. Teniendo como fundamento dicha ley, a finales de 1991 se elaboran los *Lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe* aún vigentes. En dichas directrices se señala con claridad que «la interculturalidad deberá constituir el principio rector de todo el sistema educativo nacional. En tal sentido, la educación de todos los peruanos será intercultural» (ZUÑIGA Y ANSIÓN, 1997:23). Asimismo establece que:

«La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades y regiones como del país en su totalidad» (ZUÑIGA Y ANSIÓN, 1997:23).

A pesar de este importante avance conceptual de considerar la educación intercultural necesaria para todos los peruanos y no sólo para las personas indígenas, es importante señalar que dichos planteamientos encubren, tras su discurso, el grupo preferente para recibir este tipo de educación:

«(...) para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural (...) Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula» (ZUÑIGA Y ANSIÓN, 1997:23).

Ello explica la razón de que en la actualidad existan algunos programas de EBI canalizados a través de Oficina de Educación Bilingüe dependiente del Ministerio de Educación, que atienden exclusivamente a las poblaciones indígenas. Estos programas oficiales tienen como objetivos generales (GUADELUPE, 2000):

- Coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad.
- Contribuir al rescate, revalorización y desarrollo de las lenguas y culturas autóctonas.
- Formar sujetos bilingües con una óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano como segunda lengua.
- Posibilitar la comunicación y entendimiento entre todos los peruanos a través del castellano como lengua común y la comprensión de los códigos culturales diferentes a los de la propia cultura.

Para lograr la implementación de la educación bilingüe, a partir de la década de los noventa, se establecieron diversas líneas de acción educativa que han supuesto en la práctica una mayor apertura hacia la interculturalidad. Entre ellas destacamos (GUADELUPE, 2000):

- En la educación inicial conviene utilizar la lengua materna y los contenidos impartidos deben partir de elementos de la cultura del educando según sus necesidades, características e intereses. Los docentes promotores o animadores deben ser vernáculo - hablantes.
- En educación primaria de menores y adultos, los contenidos del plan de estudios favorecerán la sistematización y recuperación de lo propio (la historia, los conocimientos y otros valores diferentes a la cultura universal). La alfabetización de los iletrados monolingües o bilingües se realizará en su lengua materna, facilitando progresivamente el aprendizaje del castellano como segunda lengua sin detrimento de su lengua materna. La alfabetización y la educación primaria de menores y adultos estarán a cargo de profesores vernáculo-hablantes preferentemente de las propias comunidades nativas, a fin de mantener y respetar los valores de las culturas autóctonas.
- En el nivel de educación secundaria se procurará ofrecer asignaturas de lenguas vernáculas para fomentar su cultura y desarrollo en su forma oral



y escrita. La asignatura de castellano se enseñará sistemáticamente como segunda lengua y los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento del patrimonio económico, natural, cultural y social de las poblaciones indígenas.

- Los Centros de Formación Magisterial y Profesionalización Docente incluirán cursos sobre lenguas vernáculas y fundamentos de la educación bilingüe intercultural para la formación de docentes en educación inicial y primaria; y prepararán profesores especializados en enseñanza de lenguas vernáculas y castellano como segunda lengua en el nivel de educación secundaria.
- Para aquellos alumnos hispanoparlantes se impulsará y apoyará la enseñanza de las lenguas vernáculas como segundo idioma.
- Se producirá material educativo para implementar la educación bilingüe intercultural fundamentalmente para alfabetización y educación primaria.
- Se capacitará y actualizará a los profesionales de la educación en servicio; y se apoyará el perfeccionamiento de docentes de educación bilingüe intercultural en cursos de postgrado.
- Se impulsarán y apoyarán proyectos experimentales y de investigación sobre educación bilingüe intercultural y los medios de comunicación social serán utilizados para promover y defender la educación bilingüe intercultural.

Estas líneas de trabajo propuestas, y a pesar de que muchas de ellas no han sido implementadas, han contribuido a que actualmente en la educación primaria el castellano sea estimado como segunda lengua y se reconozca la conveniencia de la utilización de la lengua materna para toda la escolaridad. La EBI ha sido asumida (al menos teóricamente) en la educación rural y ha contado con el apoyo del BM. Existe una demanda real en la población respecto a este tipo de educación; pero lamentablemente la Oficina de Educación Bilingüe no llega a cubrir el 85% de los servicios que se reclaman (GUADELUPE, 2000).

Los programas oficiales más destacados que se realizan hoy en día son, además de los desarrollados por el Instituto Lingüístico de Verano, el *Programa Experimental de Educación Bilingüe* y el *Programa Experimental de Educación Bilingüe y Bicultural Río Tambo*. El *Programa Experimental de Educación*

*Bilingüe* es ejecutado por el Centro de Lingüística Aplicada y financiado en sus inicios por la UNESCO y Gran Bretaña. Desde 1987 oferta programas que tienen como objetivos el aprendizaje en quechua durante los dos primeros grados de primaria; la revalorización del quechua como lengua de enseñanza y garantía de que los niños quechua-hablantes aprendan el castellano en forma oral y escrita; y la adquisición del castellano como fundamento para el aprendizaje exitoso de las asignaturas enseñadas en castellano. Este programa únicamente alcanza a 28 escuelas, principalmente en los grados 1º y 2º.

El *Programa Experimental de Educación Bilingüe y Bicultural Río Tambo - Educación Bilingüe para los Ashaninka* es implementado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica. Este programa alcanza a 20 escuelas; es decir, a toda la población monolingüe en edad escolar en las comunidades situadas a orillas del río Tambo. Y tiene como objetivos la elaboración de materiales didácticos adecuados para la educación primaria bilingüe bicultural; la formación de maestros bilingües; y la preparación y formación de un grupo de trabajo especial para transferir la responsabilidad del proyecto a los mismos ashaninkas.

La formación de los docentes bilingües se realiza en varios centros de educación superior. El *Instituto Superior Pedagógico de Loreto*, en Iquitos, desarrolla desde 1988, con el apoyo de la Unión Europea (UE), el programa de *Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana* dirigido a la especialización en educación bilingüe intercultural de maestros de la escuela primaria. El *Instituto Superior Tecnológico-Pedagógico de Urubamba* en Cuzco tiene en marcha el *Programa de Profesionalización Docente en Zonas Rurales Andinas del Perú* que forma a docentes en prácticas con el objeto de conocer las culturas amazónicas y andinas. El *Instituto Superior Pedagógico* de Puno oferta cursos de profesionalización docente con una duración de 5 años para los profesores en ejercicio sin título. Estos cursos incluyen la enseñanza sistemática del castellano y lenguas vernáculas, así como métodos y principios de la educación bilingüe. En este instituto se ofrece, además, la formación regular de maestros de primaria, siendo la educación bilingüe bicultural obligatoria con el propósito de lograr que todos los maestros de primaria estén preparados para enseñar en escuelas bilingües. Para la realización de estas iniciativas este instituto cuenta con el apoyo técnico y financiero de la GTZ. Y no dejaremos de citar el *Instituto Lingüístico de Verano de Yarinacocha* que ha adoptado la educación bilingüe intercultural con carácter de especialización.

Aunque en la mayoría de las iniciativas oficiales señaladas no se pretenda poner en práctica la educación bilingüe de transición y se reconozca la necesidad de utilizar las lenguas vernáculas en la educación para la revalorización cultural, lo cierto es que dicho uso persigue en última instancia una adquisición correcta del castellano. Si observamos con detenimiento los lineamientos políticos, los objetivos y las programaciones podemos comprobar que las referencias realizadas respecto a la cultura hegemónica del país, la valoran o definen como 'la cultura universal' y no como otra cultura digna de ser adquirida. Además, y aunque haya sido rectificado en nuestro documento, las alusiones al castellano aparecen siempre en mayúscula, lo que nos da idea de la importancia otorgada a este idioma frente al resto.

Las experiencias más relevantes se están realizando de la mano de las ONG's. Entre ellas destacaremos el *Programa de educación básica de la Asociación Pukllasunchis* en Cuzco y la muestra itinerante *Tsamaren* en Lima desarrollada con el apoyo de UNICEF y en acuerdo con el Ministerio de Educación. Estas iniciativas presentan la peculiar característica de estar dirigidas a poblaciones no indígenas, con el objeto de acercarlas a las culturas nativas del país. La primera destaca por ser la única escuela del país que realmente oferta la enseñanza del quechua como segunda lengua para hispanohablantes y viene implementándose desde hace diez años. La segunda, trata de dar a conocer la cultura amazónica en la capital del país a través de encuentros y actividades dirigidas al alumnado desde la primaria hasta la universidad. Sobresalen los talleres sobre identidad que tratan de avanzar hacia la interculturalidad.

En realidad nos encontramos que en el Perú existe un claro discurso político educativo que se aleja en gran medida de las acciones implementadas desde el gobierno. Falta que el apoyo político a la EBI oficial se traduzca en apoyo financiero, sigue pendiente la participación de las comunidades indígenas y existe rechazo de los propios maestros a recibir formación intercultural, incluidos los profesores bilingües (GUADELUPE, 2000). De hecho, la financiación de los programas bilingües está corriendo a cargo fundamentalmente de la GTZ, de la UNESCO y de la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional (USAID).

### **II.3. Bolivia**

La *Constitución Política del Estado República de Bolivia* reformada en 1994, declara:

«Bolivia, libre, independiente, soberana, multiétnica y pluricultural, constituida en República unitaria, adopta para su gobierno la forma democrática representativa, fundada en la unión y la solidaridad de todos los bolivianos» (art. 1). Y establece que «la educación es la más alta función del Estado y, en ejercicio de esta función deberá fomentar la cultura del pueblo. Se garantiza la libertad de enseñanza bajo la institución del Estado. La educación fiscal es gratuita y se la imparte sobre la base de la escuela unificada y democrática. En el ciclo primario es obligatoria» (art. 177).

A lo largo de toda la Constitución no se reconoce el derecho a recibir educación en la lengua materna, ni la necesidad de una educación bilingüe intercultural para las comunidades indígenas. Únicamente se señala respecto a las poblaciones campesinas lo siguiente:

«Es función del Estado la supervisión e impulso de la alfabetización y educación del campesino en los ciclos fundamental, técnico y profesional, de acuerdo a los planes y programas de desarrollo rural, fomentando su acceso a la cultura en todas sus manifestaciones» (art. 174).

La *Ley de Reforma Educativa* de 1994<sup>11</sup> fue producto de un arduo debate nacional, institucionalizándose la modalidad de EIB. Es importante destacar que la EIB se oficializa gracias a las presiones de los movimientos indígenas y sindicales a inicios de los años noventa<sup>12</sup>, concibiéndose la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo boliviano.

La EIB está dirigida teóricamente a todos los bolivianos tanto en territorio rural como urbano, al igual que el bilingüismo, variando sus características según la población a la que vaya dirigido. En el artículo primero de la Ley de Reforma

---

<sup>11</sup> Ley 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994.

<sup>12</sup> Uno de esos hitos fue precisamente el alcanzado por los indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía cuando a principios de los años 90 organizaron la «Marcha por el Territorio y la Dignidad».

Educativa se reconoce que la educación boliviana es «intercultural y bilingüe, porque asume la heterogeneidad sociocultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres»; siendo el objetivo del sistema educativo nacional: «construir un sistema educativo intercultural y participativo que posibilite el acceso de todos los bolivianos a la educación, sin discriminación alguna» (art. 3). Así, al ser reconocida Bolivia como una realidad multiétnica, multilingüe y multicultural:

«(...) debe tener necesariamente en su sistema educativo un factor que desarrolle lo mejor de esa realidad (...) se supera la concepción tradicional (...) que pretendía convertir a todos los bolivianos en castellano hablantes, imponer la vida urbana en todo el país, descuidando la comprensión de la naturaleza plural del país» (CÁRDENAS, 1994:13).

De hecho, existe legalmente la educación monolingüe en lengua castellana ligada al aprendizaje de alguna lengua nacional originaria (art. 9.2.); pero lo cierto es que actualmente sólo en algunos colegios privados se ofrecen, con la previa aceptación de los padres, cursos en aymará o quechua como segunda lengua.

En materia curricular la ley posibilita la EIB al favorecer el diseño de:

«(...) un currículo flexible, abierto, sistemático, dialéctico e integrador orientado por los siguientes objetivos presentes en todas las actividades educativas: la conciencia nacional, la interculturalidad, la educación para la democracia, el respeto a la persona humana, la conservación del medio ambiente, la preparación para la vida familiar y el Desarrollo Humano» (art. 8).

Los objetivos de la EIB son los mismos que se proponen para la educación preescolar, primaria y secundaria, entre los que destacamos (CÁRDENAS, 1994:24):

- Fomentar la autoestima y la identidad propia de los educandos, el trabajo y la convivencia grupal, la solidaridad y la cooperación, la valoración de lo propio y el respeto a los demás.
- Incentivar la creatividad del niño, el cultivo y desarrollo del lenguaje oral y escrito, el desarrollo del pensamiento y de la comprensión de la lectura a través de su lengua materna.

- Fomentar el bilingüismo individual y social, garantizando la eficiencia del castellano como lengua de encuentro y diálogo intercultural e interétnico.
- Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, así como la naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe del país.

Entre los planteamientos políticos trazados respecto a la EIB, mencionamos los siguientes (CÁRDENAS, 1994:25):

- La educación inicial en las zonas de lenguas originarias se impartirá en el idioma materno; el cual ya se usa en las escuelas fiscales rurales en donde existe este servicio y en los Wawa Wasi y los Wawa Uta, en los cuales las madres atienden a los niños. Deberá formarse a los maestros de manera especial para impartir este nivel, promoviendo la participación de un mayor número de maestras bilingües.
- La alfabetización y la educación primaria de menores y adultos deberán estar a cargo de profesores pertenecientes a los pueblos originarios y bilingües.
- En el nivel secundario, en las zonas de uso predominante de lenguas originarias, se fomentará el bilingüismo individual y social.
- El currículo de las Normales debe incluir cursos sobre lenguas originarias, fundamentos y tecnología de la educación intercultural bilingüe para la formación de maestros de educación inicial y primaria.
- Mediante la educación intercultural y bilingüe se desea propiciar la afirmación de la propia identidad en el respeto a la diversidad.
- Se incorpora al Sistema Educativo Nacional el *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe*, de manera que éste se fortalezca y sus beneficios se extiendan a todos los educandos del país.

Estas propuestas que suponen un enorme reto para el sistema educativo boliviano han contado, hasta el momento, con un destacado apoyo de los Organismos Internacionales. La educación primaria concretamente dispone de recursos adicionales de inversión, producto de dos préstamos importantes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del BM, a los que se suman créditos no reembolsables y donaciones de los gobiernos de Alemania, Holanda y Suecia. Y el resto de los ámbitos educativos también han sido fortalecidos, tal y como puede constatarse a lo largo del presente apartado.

Es importante señalar también que la nueva ley educativa, junto con la *Ley de Participación Popular*, ha supuesto la descentralización administrativa de la educación. A través de ellas se reconoce el derecho de la población indígena a participar en la gestión educativa a través de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios, velando por la difusión de la EIB, la formación del profesorado para esta modalidad y la promoción de la participación popular en la educación. Los consejos que han sido reconocidos como órganos representativos de participación en el ámbito educativo son: el aymará, el quechua, el guaraní y el amazónico (art. 6 de la Ley de Educación). Sus actividades cuentan con el apoyo de la UNICEF y de la GTZ.

El proyecto más destacado de EIB ha sido el implementado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (MECyD) con el apoyo de la UNICEF bajo el título de *Proyecto Experimental de Educación Intercultural Bilingüe*, que ha dado pie a la generalización de esta modalidad y su extensión a todo el sistema educativo en el nivel de primaria y su recomendación para el nivel de secundaria. Dicha iniciativa se ha caracterizado por una perspectiva interculturalista y por defender el mantenimiento y el desarrollo de las lenguas originarias. Este proyecto inauguró una modalidad de trabajo en la que los asesores educativos y los maestros trabajaron con dirigentes de organizaciones de base, o con representantes indígenas, en la puesta en marcha de la EIB en el país (LÓPEZ, 2000:29). En la actualidad se desarrolla en 6 departamentos y se implementa hasta el cuarto año de la educación primaria, con materiales escolares en tres idiomas originarios (aymará, guaraní y quechua) y maestros y asesores pedagógicos bilingües capacitados (SELEME, 2000).

Como señala Ana M<sup>a</sup> Seleme, aunque se trata de una experiencia de pocos años, en los últimos seis años el balance es notablemente mejor que el alcanzado por la educación tradicional castellanizante. Pero falta profesorado suficientemente formado para impartir una educación bilingüe, a pesar de que esté establecido por ley; o bien como señala la Coordinadora de Solidaridad con los Pueblos Indígenas, por «la fragilidad, debilidad e inconsistencia de la legislación vigente, como también la incapacidad de las autoridades encargadas de hacerla cumplir» (AGUILAR, 1993:111).

En lo que respecta a la educación de adultos, ésta corre a cargo del Viceministerio de Educación Alternativa creado en 1997 y dependiente del

MECyD. Desde este organismo se fijan y establecen las políticas en dicha materia y se impulsa el *Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción* (1998-2002), cuya preparación estuvo a cargo de consultores especialmente contratados por la UNICEF-Bolivia (organismo promotor de esta iniciativa). El plan tiene como eje central la realidad laboral-ocupacional del adulto promoviendo la utilización de la lengua escrita y utilizando un enfoque bilingüe basado en el mantenimiento y el desarrollo de la lengua materna. Paralelamente a ello se propician mecanismos de diálogo y comprensión intercultural. Los beneficiarios o usuarios del Plan, en su mayoría indígenas o campesinos, participan en el diseño curricular; pero es necesario señalar que no existe participación de las organizaciones indígenas ni en el diseño ni en la ejecución del proyecto, ni tampoco de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios (LÓPEZ, 2000:39). En el marco de dicho Plan es destacable el *Programa Amazónico* que cuenta con el apoyo de la Cooperación Técnica Holandesa (DANIDA) y dirige sus acciones a la formación de jóvenes investigadores indígenas en sus lenguas y sus culturas; además los capacita para elaborar materiales educativos para la escuela primaria y para promover la participación popular en educación.

Por otro lado, el Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios apoya también el desarrollo de acciones educativas dirigidas a la población indígena. Sus acciones han contado con la ayuda del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con financiación del gobierno sueco.

Además de la labor realizada desde el gobierno boliviano, goza de relevancia el trabajo implementado por incontables ONGs en el ámbito no formal de la educación, entre las cuales destacaremos el *Centro de Desarrollo Educativo Comunitario* que lleva a cabo el *Proyecto de alfabetización intercultural para mujeres* con apoyo de UNICEF en 48 comunidades rurales de Sucre. Igualmente sobresale el *Instituto de Lengua y Cultura Aymará* que es una institución pionera en el ámbito de la reivindicación de la lengua y cultura aymarás. Además ha desarrollado proyectos de educación de jóvenes y adultos dirigidos fundamentalmente a estimular el desarrollo de la lengua escrita en aymará, así como a recuperar el rico bagaje cultural tradicional de este pueblo con vistas a su sistematización y a su difusión escrita. Y citaremos el esfuerzo realizado por el *Instituto de Capacitación Campesina*, que trabaja en cuatro programas dirigidos a jóvenes quechua destinados a la formación de líderes y al fortalecimiento de la democracia local. Su labor se realiza desde una perspectiva intercultural y bilingüe y en un



marco de recuperación de las bases productivas de las comunidades atendidas.

Igualmente es relevante el trabajo realizado por los Organismos Internacionales Gubernamentales directamente en el país. El Organismo Internacional que mayor atención presta a la educación de jóvenes y adultos indígenas es UNICEF, con financiación del gobierno sueco y de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por medio de diversas instancias como el *PROANDES* y el *PROGUARANI*. Otro organismo que ha sumado recientemente sus esfuerzos a esta modalidad educativa es el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP) en alianza con el MECyD y la UNESCO.

Puede observarse que las acciones educativas se dirigen, en general, independientemente de su oficialidad o no, a poblaciones quechua y aymará generando un cierto olvido de la población guaraní, minoritaria en este país. A pesar de ello, la población guaraní a través de la Asamblea del Pueblo Guaraní adoptó y se apropió de la propuesta de EIB desde 1989. En 1991, en el marco de la *Campaña de Alfabetización y Guaranización*, la Asamblea promovió una campaña en su propia lengua y cultura propiciando la aceptación de la EIB en 1992 mediante Decreto Presidencial, antes de que se realizara incluso la Reforma Educativa. En la actualidad se han implementado diversas experiencias con el modelo de Wachay Wasis, teniendo el apoyo de la UNICEF para realizar muchas de sus actividades.

A pesar del incremento de esfuerzos realizados, y si bien es cierto que un altísimo porcentaje de estudiantes universitarios bolivianos se autodefinen como indígenas, nos encontramos que, como señala Enrique López:

«Salvo honrosas excepciones, la gran mayoría de programas académicos universitarios se han estructurado e implementado haciendo abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes y a menudo reproducen la oferta tradicional del sistema universitario de cualquier país del mundo» (LÓPEZ, 2000:66).

Algunas universidades realizan esfuerzos destacados para formar a profesores en materia de EIB. Destaca en este sentido la *Carrera de Lingüística e Idiomas Nativos* de la Universidad Mayor de San Andrés, cuyos programas de licenciatura tienen en cuenta las características de los educandos, elaborando para ello programas paralelos a los tradicionales. Pero las iniciativas más novedosas son la *Licenciatura Especial en EIB* de la Universidad Mayor de San Simón que atiende sobre todo a maestros quechuas en servicio y la *Licenciatura Especial en EIB* de

la Universidad Mayor de San Andrés fundamentalmente dirigida a maestros aymará en servicio. Esta universidad ofrece una Diplomatura en Interculturalidad tras un año de estudios y una Maestría en EBI de dos años y medio de duración ofrecida por el *Programa de Formación en EIB para los Países Andinos* (PROEIB Andes). El PROEIB Andes es producto de un convenio bilateral entre el gobierno de Bolivia y la GTZ, al que se han adherido los Ministerios de Educación de Ecuador y Perú, entre otros. El programa también cuenta con la ayuda de la Cooperación Técnica Belga (CTB).

En la actualidad el Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria oferta, dentro de los programas de formación inicial de profesorado, 6 programas de bachillerato pedagógico en algunos territorios indígenas y zonas sociolingüísticas con predominio del uso de un idioma indígena. Tres de estos programas se han implementado bajo la responsabilidad directa del MECyD y otros tres a cargo de ONGs con el apoyo de UNICEF y DANIDA. Además, en ocho Institutos Normales Superiores<sup>13</sup> se oferta formación inicial de maestros bilingües; siete de éstos reciben el apoyo de la GTZ y el Instituto de Camiri cuenta con el apoyo de UNICEF y DANIDA.

Pero a pesar de los avances logrados, sobre todo teóricos y legales, en el país más pobre de Sudamérica los conflictos entre los gobiernos de toda naturaleza y los movimientos campesinos e indígenas no dejan de ser una constante. Sin duda las extremas condiciones de pobreza en las que viven la mayoría de las personas bolivianas, la violencia estructural del propio sistema, fomentan los constantes conflictos<sup>14</sup> y dificultan las labores educativas en todas sus dimensiones.

Tras haber expuesto la información recabada respecto a la educación ante la pluralidad cultural realizada en los países seleccionados durante la década de los noventa y apoyada por los Organismos Internacionales, presentaremos a modo de síntesis los aspectos más relevantes, comunes y dispares, respecto a aquellas cuestiones que presentan especial interés para este estudio. Para ello se exponen unos cuadros-resumen donde quedan reflejadas dichas yuxtaposiciones y a continua-

---

<sup>13</sup> En la actualidad se ha emprendido una reforma dirigida a la transformación de las Escuelas Normales en Institutos Normales Superiores, algunos especializados en formación docente bilingüe.

<sup>14</sup> Para disponer de una información amplia y rigurosa al respecto puede consultarse ALBO, X. y BARRIOS, R. (Coord.) (1993): *Violencias encubiertas en Bolivia*, Tomo I (La Paz, CIPCA / Aruwiyiri).

ción se presenta un breve análisis comparativo.

**Tabla 1. Yuxtaposición respecto a la educación ante la pluralidad cultural**

		ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA	
<b>EDUCACIÓN FORMAL</b>	<b>MARCOS LEGISLATIVOS</b>	<b>Constitución</b>	<p>Reformada en 1998.</p> <p>Reconoce el Estado como pluricultural y multiétnico, y los idiomas indígenas de uso oficial para los pueblos indígenas. Afirma que todos los ciudadanos tienen el deber de propugnar la unidad en la diversidad y la relación intercultural.</p> <p>El Estado fomentará la interculturalidad, y garantizará un sistema de EIB.</p>	<p>Redactada en 1993.</p> <p>Reconoce la pluralidad étnica y cultural de la nación y el castellano como lengua oficial, aunque en las zonas donde predomine el uso del quechua y aymará, éstos también son reconocidos como oficiales.</p> <p>El Estado fomenta la EBI según las características de las zonas.</p>	<p>Reformada en 1994.</p> <p>Reconoce al país como multiétnico y pluricultural.</p>
		<b>Reforma Educativa</b>	<p>Reforma de la Ley de Educación de 1992.</p> <p>El Estado asume la responsabilidad de fomentar la EIB en todos los niveles educativos.</p> <p>Se deberá facilitar el aprendizaje del castellano para mejorar las relaciones interculturales</p>	<p>Ley General de Educación de 1982.</p> <p>Introduce la educación bilingüe en la escuela primaria y la formación docente.</p> <p>Propone el uso de una educación bilingüe de transición; y el deber del Estado de fomentar el intercambio con la cultura universal y el conocimiento de los idiomas vivos</p>	<p>Ley de Reforma Educativa de 1994</p> <p>Institucionaliza la modalidad de EIB. Propone la educación bilingüe para todos los bolivianos, proyectándola para preescolar, primaria y secundaria.</p> <p>Propone el bilingüismo para todos los ciudadanos y el fomento del castellano y otros idiomas como puentes al mundo contemporáneo.</p>
	<b>POLÍTICAS EDUCATIVAS TRAZADAS</b>	<b>Creación de organismos específicos de EBI.</b>	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural	Oficina de Educación Bilingüe.	No posee ninguna institución específica.
		<b>Diseño de lineamientos políticos y educativos.</b>	Modelo de Educación Intercultural Bilingüe con la participación de la CONAIE para todos los ecuatorianos.	Lineamientos de la Política Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, teniendo la interculturalidad como principio rector para todos los peruanos.	Lineamientos políticos del Proyecto EIB para todo el sistema educativo nacional.
		<b>Canales de participación.</b>	Participación a través de la CONAIE.	—	Creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.

**ESTUDIOS E INVESTIGACIONES**

		ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA	
<b>EDUCACIÓN FORMAL</b>	<b>PRÁCTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS</b>	<b>Educación Primaria</b>	Oferta la modalidad de EIB, predominantemente en quechua.	Educación en quechua en los dos primeros grados.	Modalidad de EIB en primaria bajo una perspectiva interculturalista sólo hasta el cuarto año.
		<b>Educación Secundaria</b>	Se oferta la EIB en el ciclo básico y algunos institutos diversificados, predominantemente en quechua.	—	Recomendación de la EIB.
		<b>Educación de Adultos</b>	Programas de alfabetización dirigidos a las poblaciones indígenas con escasa relevancia de las culturas vernáculas y una limitada oferta en la lengua materna.	La oferta no cubre el 85% de las demandas en EBI.	Plan Nacional de Alfabetización para la Vida y la Producción con un enfoque bilingüe y mecanismos de comprensión intercultural.
		<b>Educación Superior</b>	Universidad Intercultural de Ecuador promovida por la CONAIE.  Oferta en algunas universidades de EIB otorgando énfasis en la historia y cultura andina.	Se oferta la especialización en EBI en algunas universidades.  Algunas universidades forman a todos los profesores de primaria en educación bilingüe bicultural.	Existe una oferta formativa en EIB, como programas paralelos a los tradicionales.  Diplomatura en Interculturalidad y Maestría en EIB en algunas universidades.
		<b>Formación y perfeccionamiento del profesorado</b>	Formación en la modalidad bilingüe en los Institutos Normales.  En algunas universidades se oferta EIB para el perfeccionamiento del profesorado.	Se ofertan cursos en métodos y principios de educación bilingüe.  Se ofertan cursos de profesionalización docente que incluyen lenguas vernáculas y principios de educación bilingüe.	Formación de maestros quechuas y aymaras en servicio por algunas universidades.  Formación inicial de bachillerato pedagógico en educación básica intercultural y bilingüe en localidades indígenas, y formación inicial de maestros bilingües en un idioma indígena y en castellano.

	ECUADOR	PERÚ	BOLIVIA
<b>EDUCACIÓN NO FORMAL</b>	La Federación Shuar promueve la educación de adultos mediante programas radiofónicos con contenidos y valores del pueblo shuar y achuar.	Formación dirigida a poblaciones no indígenas sobre culturas y lenguas indígenas.	La Asamblea del Pueblo Guaraní imparte alfabetización intercultural para mujeres y educación para jóvenes en lengua y cultura aymará. También desarrolla proyectos de fortalecimiento de la democracia local con perspectiva intercultural bilingüe.
<b>COOPERACIÓN EDUCATIVA REGIONAL</b>	PROEIB Andes.	PROEIB Andes.	PROEIB Andes.
<b>PRINCIPALES ORGANISMOS INTERNACIONALES FINANCIADORES</b>	UNESCO, BM, UNICEF y GTZ.	UNESCO, UNICEF, UE, USAID, BM, GTZ y la Cooperación Británica.	BM, UNICEF, PNUD, BID, GTZ, CTB, DANIDA, AECI y la Cooperación Sueca.

**en la  
región  
andina**



Si bien todos los Estados analizados han reconocido en sus constituciones su carácter multicultural, no todos se han manifestado de igual manera respecto a la necesidad de una educación bilingüe e intercultural. El reconocimiento oficial de las lenguas vernáculas sólo se ha producido en Ecuador y Perú cuyas constituciones ponen de manifiesto que éstas son de uso oficial para las poblaciones indígenas, aunque no son consideradas lenguas oficiales en todo el ámbito nacional, sólo en zonas concretas de cada país. Ecuador plantea en su Constitución que el Estado garantizará un sistema de EIB; Perú que debe fomentarse la EBI, aunque la ley peruana especifica con claridad que debe limitarse a zonas concretas; y por último, la Constitución boliviana no señala nada al respecto.

Las leyes educativas de estos Estados también presentan diferencias. Destacan Ecuador y Bolivia en el reconocimiento de la EIB, incluso ésta última señala que debe dirigirse a todos los bolivianos. Menos avanzada es la propuesta peruana que no ha terminado de concretar su reforma educativa y continúa defendiendo la educación bilingüe de transición hacia el castellano, introducida en la escuela primaria y en la formación del profesorado desde 1972. Igualmente es relevante señalar que los marcos legales de Ecuador y Bolivia apelan al aprendizaje del castellano como lengua común para mantener la unidad nacional.

Dada la relevancia otorgada a la educación bilingüe, a la EBI y a la EIB, a excepción de Bolivia, los Estados disponen de organismos específicos encargados de su implementación que han diseñado lineamientos políticos respecto a estos tipos de educación. Básicamente las propuestas elaboradas ponen de manifiesto el propósito principal de implementar estas modalidades dirigidas a las poblaciones que no hablan castellano y se plantean el objetivo posterior de ampliar esta meta a toda la población del país.

En lo que respecta a los programas concretos desplegados por las instituciones gubernamentales, las iniciativas no han variado en gran medida de un país a otro. Los Estados analizados han dado preferencia a la educación primaria, aunque sus iniciativas se han visto reducidas a los primeros cursos de ésta. La oferta educativa se limita a ofrecer el currículo establecido en el ámbito nacional en lengua materna, y en castellano como segunda lengua. Escasean en gran medida las adaptaciones curriculares a culturas indígenas y la mayoría de los programas bilingües se limitan a rellenar con contenidos étnicos los currículos ya establecidos (DE

ZUTTER, 1991: 68-69). Aun así, cada vez existe una mayor tendencia a aceptar la necesidad de diversificar las estrategias de educación intercultural en función de las características sociolingüísticas de la región, de sus dispares expectativas y necesidades educativas. Dada la diversidad de situaciones existentes en un mismo país, es muy arriesgado pretender implantar a escala nacional un único y cerrado modelo de educación intercultural.

La educación secundaria es la gran ausente de todos los programas de EIB, salvo algunas iniciativas aisladas; limitándose, en el mejor de los casos, su recomendación por parte de los Estados. Además, la EIB no consigue tener un lugar destacado en la educación de adultos. Así, las iniciativas en esta modalidad se limitan a ofertar en algunas ocasiones una educación bilingüe, destacando en este sentido la iniciativa boliviana que incluye algunas cuestiones de interculturalidad.

Pero la EIB en la educación superior, especialmente la que compete a la formación de maestros, sí ha sido fomentada y apoyada, formándose maestros fundamentalmente bilingües; e incluso en algunas instituciones de estos países la oferta se ha ampliado a la EIB, pero con escasos contenidos referentes a las culturas vernáculas incluidos en sus currículos. Aunque es necesario señalar que en las universidades bolivianas que disponen de esta oferta la realizan mediante programas paralelos al tradicional y en Perú como especialización. El caso de Ecuador es destacado ya que ha logrado tener su propia universidad bilingüe intercultural.

Y respecto al tema tan relevante de la participación en la gestión escolar, destacaremos la iniciativa boliviana con la creación de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios. Tampoco es desdeñable el esfuerzo ecuatoriano por consultar a las propias organizaciones indígenas en la toma de decisiones respecto a la EIB a través de la CONAIE.

La incorporación no sólo del idioma materno y de algunos contenidos, sino de los valores, las formas de pensamiento y la organización indígena en el curriculum escolar fundamentalmente se halla en algunos programas de formación no formales que se dirigen específicamente a poblaciones indígenas, teniendo escasa incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional. No se ha logrado consolidar esta tendencia en los sistemas educativos formales que, al igual que sucede en el resto del planeta, rehusan incorporar valores y conocimientos no hegemónicos.

Por último es necesario destacar el relevante papel de los Organismos Internacionales Gubernamentales en materia de cooperación técnica y financiera a los programas de EIB, tanto formales como no formales, y oficiales como no oficiales. En dicho sentido destaca entre los Organismos Financieros Internacionales el BM, y en menor medida el BID; y entre los Organismos No Financieros Internacionales, la UNESCO y UNICEF. Además hemos de señalar el notable apoyo de la GTZ y DANIDA en materia de cooperación bilateral y la UE en cooperación multilateral. De tal modo que nos encontramos con una gran diversidad de fuentes de financiación de los programas de EIB implementados en los países latinoamericanos con una alta presencia indígena.

### **III. CONCLUSIONES**

La década de los noventa ha sido testigo de significativos avances respecto a los derechos culturales de los pueblos indígenas. El reconocimiento del derecho al uso de las lenguas nativas y la necesidad de una EIB han encontrado cabida en los marcos legales investigados. Aunque en el caso de Bolivia podemos detectar que carece de un marco constitucional que ampare su propuesta de EIB para todos los bolivianos. Y en la Constitución Peruana ya está establecido el fomento de la EIB pero aún no ha sido plasmado en las leyes generales educativas.

En la práctica, los avances más relevantes respecto a la EIB se encuentran en los primeros cursos de primaria y en la educación superior, quedando relegada en educación secundaria y en la educación de adultos. Podemos afirmar, tras conocer los programas oficiales ofertados, que las iniciativas que mejor están trabajando la EIB en todos los países analizados se están realizando en el ámbito no formal de la educación. Estas iniciativas están siendo promovidas desde los propios movimientos indígenas con el apoyo de las ONGs y diversos Organismos Internacionales Gubernamentales, pretendiendo incorporar, además del uso de las lenguas maternas, contenidos específicos de las culturas vernáculas.

Paralelamente a estos avances persiste la educación bilingüe de transición, no pudiendo ser obviada esta imponente realidad. En los sistemas educativos existen resistencias a considerar e incorporar las experiencias y riquezas de los educandos,



a pesar de los discursos bastante extendidos a favor de la diversidad cultural basados en las teorías constructivistas del conocimiento, en la tradición de la educación popular latinoamericana, o en las propuestas del PNUD de la participación social.

Y es que a principios del siglo XXI la EIB continúa en sus pasos iniciales y sus posibles logros aún no pueden ser observados con rigor y fiabilidad. Habrá que esperar para valorar esta nueva tendencia educativa y constatar si avanza más allá de la mera aceptación de la multiculturalidad y del uso de la lengua materna en los primeros ciclos educativos.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- AGULIAR DÁVALOS, Y. (1993): Entre la dignidad y la dependencia, *Revista UNITAS*, 11, pp. 106-111.
- CÁRDENAS, V.H. (1994): Apuntes sobre la Reforma Educativa, *Foro Económico*, 35, pp. 9-22.
- DE ZUTTER, P. (1991): Perú: esfuerzos hacia una educación étnica: vicios y retos, en VV.AA. et al., *Etnias, educación y cultura. Defendamos lo nuestro*, pp. 67-73 (Bolivia, ILDIS).
- DÍAZ-COUDER, E. (1999): Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, pp. 11-55.
- LÓPEZ, L.E. y KÜPER, W. (1999): La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectiva, *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, pp. 17-85.
- PATRINOS, H. y PSACHAROPOULOS, G. (1994): *Socioeconomic and Ethnic Determinants of Grade Working Papers* (Washington, WORLD BANK).
- SECRETARÍA NACIONAL DE DESARROLLO RURAL, DIRECCIÓN DE CAPACITACIÓN (1994): *Capacitación-formación de recursos humanos y locales* (La Paz, Ministerio de Desarrollo Humano).
- UNESCO (1991): *Cuarta Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal (Informe Final), Recomendación Relativa a los Planes Nacionales de Acción* (Quito, UNESCO).
- WCEFA (1990): *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (New York, UNESCO).

## **REFERENCIAS INFORMÁTICAS**

ÁVILA LOOR, M. (Coord.) (2000): *Educación para Todos en la República de Ecuador. Evaluación en el año 2000 (periodo 1990-1999)*, Dirección Nacional de Planeamiento de la Educación, Ministerio de Educación y Cultura de Ecuador, Quito. Informe elaborado en el marco del Proyecto de la UNESCO Educación para Todos (<http://www2.unesco.org/wef/countryreports/ecuador/contents.html>), consultado el 24 de septiembre de 2002.

Constitución Política del Perú (1993) (<http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Peru/per93.html>), consultado el 20 de marzo de 2004.

Constitución Política del Estado República de Bolivia (1994) (<http://www.eurosur.org/cosntituciones/co14-2.htm>), consultado el 20 de marzo de 2004.

Constitución Política de la República de Ecuador (1998) (<http://www.mec.gov.br/ai/pdf/leyequador.pdf>), consultado a 30 de marzo de 2004.

GUADELUPE, C. (2000): *Educación para Todos 2000. Perú: Informe Nacional de Evaluación*, Oficina de Planificación Estratégicas y Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú, Lima (<http://www2.unesco.org/wef/countryreports/peru/contents.html>), consultado el 24 de septiembre de 2002.

INEI (2004): Conozca las lenguas nativas del Perú ([www.inei.gob.pe/siscodes/LenguasMarco.htm](http://www.inei.gob.pe/siscodes/LenguasMarco.htm)), consultado a 1 de abril de 2004.

Ley de la Reforma Educativa del Perú (1972) ([http://www.minedu.gob.pe/el\\_ministerio/dir.php?obj=legislación\\_pre](http://www.minedu.gob.pe/el_ministerio/dir.php?obj=legislación_pre)), consultado el 10 de marzo de 2004.

Ley de Reforma Educativa de Bolivia (1994) (<http://www.minedu.gov.bo/pre/ley/ley1565.html>), consultado el 10 de marzo de 2004.

Ley General de Educación del Perú (1982) ([http://www.unlm.edu.ar/investigaciones/P\\_economicas/iberoamerica/6.2.1.17.1/PERU.LEYGENERALEDUCA-CION.htm](http://www.unlm.edu.ar/investigaciones/P_economicas/iberoamerica/6.2.1.17.1/PERU.LEYGENERALEDUCA-CION.htm)), consultado el 10 de enero de 2004.

LÓPEZ, L.E. (2000): *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia*, Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King para la UNESCO (<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/bolivia.pdf>), consultado el 19 de octubre de 2002.

MOYA, A. (2000): *Los pueblos indígenas y la educación de adultos en Ecuador*, Encuesta Internacional de Educación de Adultos Indígenas coordinada por Linda King para la UNESCO (<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/ecuador.pdf>), consultado el 19 de octubre de 2002.

MORILLO MIRANDA, E. (2004): *Reformas Educativas en el Perú del siglo XX* (<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/233Morillo.PDF>), consultado el 30 de marzo de 2004.

PEDRAZA ARPASI, J. (2004): *Introducción al Lenguaje, Historia, Cultura y Religión del Pueblo Aymara* (<http://www.aymara.org/histo.php>), consultado el 1 de abril de 2004.

PROEIB (2002): *Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos* (<http://www.progedintercbilingueandes/antecedentes.htm>), consultado el 26 de septiembre de 2002.

RUIZ ANTÓN, J.C. (2001): *Materiales de estudio del quechua* (<http://www3.uji.es/ruiz/typol/quechua.htm>), consultado el 1 de abril de 2004.

SELEME, A.M. (Coord.) (2000): *Educación para Todos año 2000. Informe de Evaluación*, Ministerio de Cultura y Deportes de Bolivia, La Paz. Informe presentado en el marco del Programa de la UNESCO Educación para Todos (<http://www2.unesco.org/wef/countryreports/bolivia/contents.html>), consultado el 24 de septiembre de 2002.

ZUÑIGA CASTILLO, M. y ANSIÓN MALLET, J. (1997): *Interculturalidad y educación en el Perú* (Lima, Foro Educativo) (<http://www.macareo.pucp.edu.pe>), consultado el 20 de octubre de 2002.

## **RESUMEN**

---

El valor de respecto a la diversidad cultural poco a poco ha logrado ganar espacios en numerosos contextos, entre los que se encuentra la cooperación internacional. Los trabajos realizados desde dicho ámbito ante la diversidad cultural han ido variando en los últimos cincuenta años, avanzando desde un claro empeño en la aculturación de los pueblos indígenas hasta un reconocimiento y respeto por las diferentes culturas. Este avance, especialmente en el ámbito de la cooperación educativa internacional, no puede obviarse aunque existen claras discrepancias entre las propuestas formuladas y los programas y proyectos implementados. Esta imponente realidad puede ser constatada prácticamente a escala mundial, centrándonos en esta ocasión en la Región Andina, concretamente en Ecuador, Perú y Bolivia. Partiendo del análisis de las políticas y actuaciones educativas dirigidas a las poblaciones indígenas que han tenido lugar a lo largo de la década de los noventa en dichos países, se han observado las semejanzas y diferencias existentes en cada Estado con el propósito de valorar las políticas educativas que deben apoyar los Organismos Internacionales para favorecer el respeto y el reconocimiento de la diversidad cultural latinoamericana.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Intercultural, Región Andina, Organismo Internacional, Cooperación Internacional.

## **ABSTRACT**

---

Nowadays, cultural diversity is a moral value which is progressively being considered in many contexts. In international cooperation, the advances carried out regarding cultural diversity have changed throughout the last fifty years: from a clear determination of influence in native people, towards respect and recognition for cultural differences. This advance, especially in the context of international cooperation in education, cannot be ignored. Nevertheless, there are several disagreements between existing proposals and the programs and projects performed. This impressive reality, spread worldwide, can be confirmed. In this paper we will focus on the Andes region, more precisely on Ecuador, Peru and Bolivia. Starting with the analysis of educative politics and

initiatives in these countries, oriented to native people through the nineties, several differences and similarities have been observed in every State, in order to evaluate educative politics to improve respect and recognition of the Latin-American cultural diversity.

**KEY WORDS:** Intercultural Education, educative politics, Andes region, International Organization, International Cooperation.