

# **Análisis comparativo sobre la Educación Intercultural Bilingüe en los Estados Constitucionales de Bolivia, Perú y Ecuador en el siglo XXI**

*Comparative analysis on Bilingual Intercultural Education in the Constitutional States of Bolivia, Peru and Ecuador in the XXI century*

IGNACIO GALLARDO LORENZO<sup>1</sup>

*Universidad Complutense de Madrid*

ignaciogallardo@ucm.es

Recibido: 30/05/2023

Publicado: 30/06/2023

DOI: <https://doi.org/10.56736/2023/95>

## **RESUMEN**

El objetivo del artículo es comparar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en los países de Bolivia, Perú y Ecuador, para mostrar a través de un análisis comparativo cualitativo las diferencias y similitudes en las estrategias educativas. De tal manera, con la consiguiente metodología, podemos visibilizar las causas de las problemáticas y las soluciones en diferentes Estados, generando una reflexión sobre las políticas educativas implementadas y analizando su impacto. Concluyendo que la Educación Intercultural Bilingüe ha conseguido menguar el índice de analfabetismo en los diferentes Estados, pero tiene poca incidencia en cuanto al tratamiento de las lenguas y ontologías originarias en los estudiantes a niveles nacionales, necesitando de una revisión en cuanto a su construcción filosófica de la categoría de interculturalidad, una modificación sustancial en el curriculum nacional y una mayor capacitación a los docentes en todos los niveles de la educación.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Intercultural Bilingüe, intraculturalidad, lenguas originarias, Bolivia, Ecuador y Perú

## **ABSTRACT**

The objective of the article is to compare Bilingual Intercultural Education (EIB) in the countries of Bolivia, Peru and Ecuador, to show through a qualitative comparative analysis the differences and similarities in educational strategies. In this way, with the consequent methodology, we can make

---

<sup>1</sup> Doctorando en el programa de Historia y Arqueología de la Universidad Complutense de Madrid. Master en Historia y Antropología de América en la Universidad Complutense de Madrid. Master en Formación del Profesorado en CCSS con especialidad en: Historia, Geografía y Arte. Universidad Complutense de Madrid en la Universidad Rey Juan Carlos. Grado en Historia en la Universidad Complutense de Madrid. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6339-7178>. Correo electrónico: [ignaciogallardo@ucm.es](mailto:ignaciogallardo@ucm.es), [naxogallardo@gmail.com](mailto:naxogallardo@gmail.com)

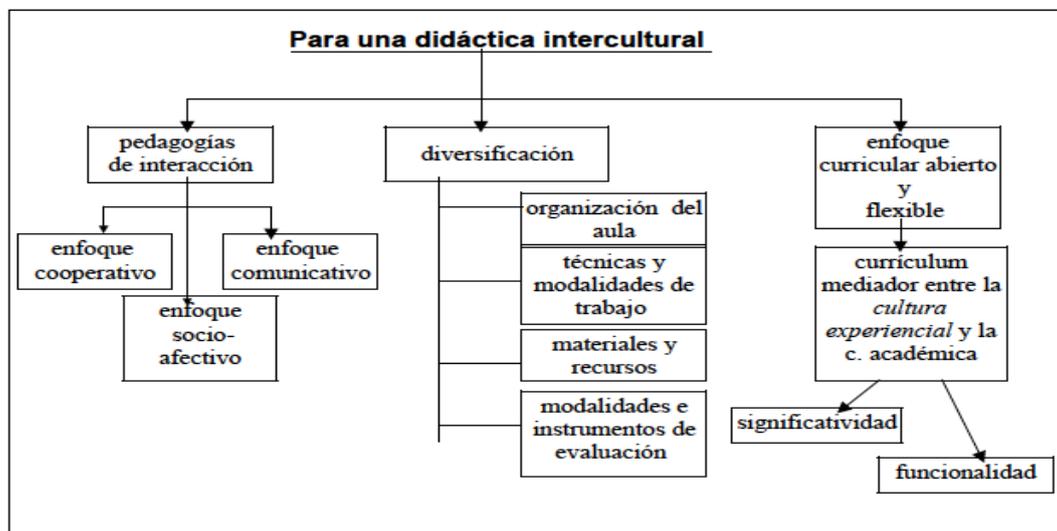
visible the causes of the problems and the solutions in different States, generating a reflection on the educational policies implemented and analyzing their impact. Concluding that Bilingual Intercultural Education has managed to reduce the illiteracy rate in the different States, but has little incidence in terms of the treatment of native languages and ontologies in students at national levels, requiring a review regarding its philosophical construction of the category of interculturality, a substantial modification in the national curriculum and greater training for teachers at all levels of education.

**KEY WORDS:** language, education, interculturality, use of Quechua, mothers of families.

## INTRODUCCIÓN

El mundo sufre un proceso de globalización que tiene una doble cara, generando una interconexión mayor que frecuentemente se convierte en inferioridad de poder y dependencia entre los países más ricos y los más pobres. Al mismo tiempo, se plantean también nuevas estrategias a nivel mundial de acción para la recuperación de las culturas minoritarias. Por ello, los estados ven la necesidad de crear sistemas educativos interculturales bilingües (EIB), que presten atención a los elementos simbólicos propios e incluyendo de forma paulatina los elementos simbólicos de la cultura hegemónica, como por ejemplo con la lengua.

**Figura 1**  
Cuadro explicativo sobre la práctica de la EIB en América Latina.



Fuente: (Xavier Lluch, 2005).

El problema de la educación intercultural bilingüe tiene diferentes niveles y no hay una única solución, en algunos casos donde el número de hablantes es mayor todavía existen soluciones viables, pero en otros grupos étnicos ya es demasiado tarde siendo inevitable su extinción. En algunas zonas se ha conseguido que las nuevas generaciones hablen su lengua originaria, pero eso tampoco asegura su continuidad y uso cotidiano. Sin embargo, si se puede crear leyes que reconozcan dicha lengua como oficiales, como han reconocido las constituciones de Bolivia, Ecuador y Perú a finales del siglo XX o incluso a principios del siglo XXI. En tal sentido, la publicación de la UNESCO: *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* (2015), resalta la necesidad de contrarrestar un discurso

dominante del desarrollo y de reafirmar una visión humanista de la educación que brinde igual importancia a las dimensiones económicas, sociales, culturales y políticas del aprendizaje tal como reflejan los cuatro pilares de aprender a saber, a hacer, a ser y a convivir (Delors 1994; UNESCO 2017: 14). Encontrando dentro de las ontologías indígenas un pensamiento muy interesante para la educación basada en valores: “buen vivir” o *sumak kawsay* en kichwa, *suma qamaña* en aymara, simbolizan que la buena vida no es aquella que está determinada por los bienes materiales, sino por la convivencia armoniosa entre los seres humanos y la naturaleza. Estos planteamientos se encuentran también en pueblos indígenas como el tzeltal que habita en Chiapas en cuya lengua mayense, el *lekil kuxlehal* significa también armonía, unión y comunión entre las personas y la naturaleza o en los guaraníes de Bolivia y Paraguay quienes hablan de *ñande reko* que significa vida armoniosa (UNESCO 2017: 17).

Además, el pensamiento indígena aborda problemas globales desde perspectivas diferentes que pueden ser incluidas en los sistemas educativos ya que plantean problemas como: el concepto de progreso o desarrollo, el sistema de bienestar, el problema ecológico, el respeto a la vida.

Señalar la importancia de la lengua, como cita el poema de Miguel León Portilla:

[...] *Cuando muere una lengua  
entonces se cierra  
a todos los pueblos del mundo  
una ventana, una puerta,  
un asomarse  
de modo distinto  
a cuanto es ser y vida en la tierra. [...].*  
(Portilla, 2010: 12).

La pérdida de la cultura normalmente va ligada a la desaparición de la lengua originaria, ya que los elementos simbólicos que se encuentran prefijados en las categorías gramaticales son diferentes, produciendo diferentes perspectivas, pensamientos, normas, jerarquías que perfilan las diferentes culturas y que desaparecen en cuanto los individuos de una sociedad abandonan estas categorías propias normalmente por imposición o necesidad.

Es importante tener en cuenta que, aunque los pueblos indígenas han obtenido dentro de las legislaciones el reconocimiento a sus derechos siguen encontrándose en riesgo de exclusión. En Ecuador la tendencia a reducir la pobreza ha conseguido incrementarse un 15% pero aún falta un 60% en las comunidades indígenas rurales (INEC, 2014). En el caso de Perú, el porcentaje de pobres entre la población amazónica alcanza el 60,5%, en contraste con el 15% de la población de habla castellano (Gushiken *et al.*, 2015: 19-20). Resaltar, que, en el ámbito educativo, el último informe de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2015) observa que la población originaria exhibe tasas de superiores analfabetismo y también tiene menores niveles de escolaridad que la población total. A nivel secundario, destaca el abandono o falta de nivel educativo entre la población originaria, situación que a su vez disminuye sus posibilidades de continuar estudios en el nivel superior (UNESCO, 2015).

## MATERIALES Y MÉTODO

Esta investigación usa una metodología cualitativa. La herramienta que voy a usar se enmarca dentro del método comparativo. De tal manera vamos a analizar tres sistemas educativos sobre

educación intercultural bilingüe, para visibilizar diferencias y similitudes. Estos países no han sido escogidos al azar, el área de estudio tiene las mayores tasas de población originaria, además, Bolivia y Ecuador son pioneras en políticas educativas comunitarias.

El primer objetivo es recopilar y exponer con brevedad los datos científicos actualizados sobre los sistemas educativos interculturales bilingües (EIB) implementados en Bolivia, Ecuador y Perú, que pretende abordar una misma problemática, la educación en las zonas indígenas, identificando los procesos, las estrategias o enfoques, herramientas y prácticas propias de las comunidades, para posterior análisis comparado.

El segundo objetivo es generar tablas comparativas de los tres sistemas educativos analizados, comprobando las diferencias y las similitudes que existen entre estos tres países, históricamente interconectados y geográficamente cercanos.

El tercer objetivo es acercarnos a las realidades de las escuelas comunitarias, intentando comprender sus circunstancias y sus problemáticas, para comprender si las leyes educativas anteriormente comparadas están funcionando a nivel local, si se necesitarían nuevas estrategias para implementar su eficacia o como las ontologías indígenas han intervenido en el proceso de creación de nuevos sistemas educativos en la región andina.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Los diferentes modelos de la educación intercultural bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú

El término “interculturalidad” surge en América Latina dentro del contexto educacional y, más específicamente, vinculado a la educación escolar indígena. Según López-Hurtado, Mosonyi y González, dos lingüistas antropólogos venezolanos, son los primeros en definir el concepto de interculturalidad, en la primera mitad de los años 70, para aplicarlo al tema educativo y utilizarlo para describir sus experiencias con los indígenas arahuacos, de la región de Río Negro, en Venezuela (López-Hurtado, 2007: 15).

Teniendo en cuenta el proceso que ha vivido la educación intercultural en el sur del continente, podemos comprender su incorporación en la agenda latinoamericana:

*"En estos treinta años, desde que fue acuñado y aceptado en la región, el término trascendió el ámbito de los programas y de los proyectos que se referían a los indígenas y, hoy, un número importante de países, desde México a Tierra del Fuego, ven en él una posibilidad de transformar tanto a la sociedad como un todo como a los sistemas educativos nacionales, en el sentido de crear una articulación más democrática entre las diferentes sociedades y pueblos que integran un determinado país. Desde este punto de vista, hoy la interculturalidad también supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; a la aceptación positiva de la diversidad; al respeto mutuo; a la búsqueda de consenso y, paralelamente, al reconocimiento y aceptación del disenso y, actualmente, a la construcción de nuevos modos de relación social y de más democracia" (Quiroz, 2007: 21-22).*

Siguiendo con el modelo de interculturalidad es importante resaltar la figura de Fidel Tubino, en su texto “*La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*” distinguiendo dos perspectivas: la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica. Para el autor, mientras la interculturalidad

funcional presupone una estrategia que “*no pone en duda las reglas del juego*” (Tubino, 2005: 5), incorporándose a las lógicas marcadas por el neoliberalismo, por tanto, funciona como cohesión social al asimilar a los grupos socioculturales subalternos a la cultura hegemónica. Contribuyendo a disminuir las tensiones sociales vinculadas a las identidades y evitando que la estructura y las relaciones de poder vigentes sean afectadas, “*promover el diálogo y la tolerancia sin afectar las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes*”, (Tubino, 2005: 5). Sin embargo, la perspectiva de la interculturalidad crítica pone en duda estas relaciones, cuestionando las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la histórica entre diferentes grupos étnicos, siendo su objetivo empoderarlos y derribar las asimetrías existentes.

Otra causa del problema, surgió al discriminar de la política educativa intercultural a los alumnos de las áreas urbanas, de tal manera que se creaba un sistema intercultural excluyente. En la década de 1990 se empezó a introducir la interculturalidad como un modelo global para la nación, pero con diferencias locales, como menciona María Ferrao:

*“Las causas apuntadas como originarias de la dificultad de asumir la educación intercultural para todos/as fueron, principalmente, las siguientes: la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces velado y encubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y que ve inadecuado que se introduzcan aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar, con el pretexto de que fragiliza la cultura común y la cohesión social. Según varios entrevistados, el pensamiento colonial aún es dominante en la sociedad, lo que lleva a que se enfatice y se considere superior la lógica europeizante y de influencia norteamericana, y a que se les dé poco valor a las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la presencia precaria de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de esta temática en los centros de formación de profesores/as”.* (Ferrao, 2010: 339).

Otro concepto que se ha puesto en boga en los últimos años es la intraculturalidad que según Ferrao, se atribuye a Félix Pacci, primer indígena en convertirse en ministro de educación en Bolivia, tras haber alertado del riesgo del carácter homogeneizador de la interculturalidad podía tener. Definiendo la intraculturalidad como:

*“Un proceso de mirar la cultura y valorar lo que tenemos adentro: cultura, lengua, costumbres, tradiciones, leyes, etc.”, considerando que “[...] para poder reconocernos, para poder saber quiénes somos, necesitamos aprender lo que nos han dado los abuelos. Y la intraculturalidad no resulta ser otra cosa que el aprendizaje al interior del grupo cultural donde yo me desarrollo”*, (Ferrao, 2010: 340).

El concepto intracultural es importante para la educación intercultural, de tal modo que se producen procesos de imbricación, entrelazando diferentes conceptos, dando resultado una visión dinámica, para evitar procesos anacrónicos, la toma de conciencia del “otro”, tomar como punto de partida la necesidad de construir y consolidar la identidad propia, pero a la vez ligada al respeto hacia las demás culturas, (Ferrao, 2010: 341). En palabras de Ferrao:

*“El desafío fundamental está en vincular las propuestas de educación intercultural a la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se trata de una tarea compleja, ya que en la mayoría de los países en que se introdujo la interculturalidad en las políticas públicas, sobre todo en el ámbito educacional, en general predomina el enfoque funcional y el abordaje aditivo. Estos en muchos casos son folclorizantes y se limitan a incorporar en el currículo escolar componentes*

*de las dos culturas de grupos sociales considerados “diferentes”, particularmente indígenas y afrodescendientes”, (Ferraó, 2010: 342).*

El modelo EIB en Ecuador y Bolivia, se generó a partir de los movimientos sociales y un conjunto de luchas. Por su parte, en el Perú se desarrolló un interés desde el gobierno de Velasco Alvarado en 1970, en que la educación bilingüe se constituya en una oferta de la educación pública. Tal diferencia marcó un desarrollo distinto de este tipo de educación en cada uno de los países. En el Perú (y, en menor medida, en Ecuador y en Bolivia), los intentos de aplicación de la EIB se concretaron en proyectos y programas experimentales de cobertura, duración limitada y, a menudo, de carácter compensatorio. En el Perú y Ecuador (y, en menor medida, en Bolivia), la EIB pudo desarrollarse en un inicio sólo gracias al apoyo internacional, (Zavala 2007: 31).

Por consiguiente, hacer constar que las reformas constitucionales de Ecuador, Perú y Bolivia reconocen la realidad pluriétnica, pluricultural y plurilingüe de sus territorios, garantizando la existencia de la educación intercultural bilingüe, pronunciándose a favor de las diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas y otorgando carácter oficial a las lenguas originarias, (Zavala, 2007: 32), lo que ha producido una:

*“Apuesta por la EIB que ha traspasado su inicial modalidad compensatoria y transicional sólo para indígenas, y ahora abarca la calidad y equidad de los sistemas educativos en general. Además, contribuye a poner sobre la mesa el tema político del reconocimiento de la diversidad [...] e imaginar estrategias diferenciadas de EIB que respondan a las características sociolingüísticas específicas de cada región, a las expectativas de su población, así como a las necesidades de aprendizaje de los educandos” (Zavala, 2007: 35).*

### **El modelo socio comunitario productivo en Bolivia:**

El Estado Plurinacional de Bolivia alberga diversas regiones geográficas en las que residen 45 pueblos indígenas, dos de ellos declarados extintos. De las 39 lenguas que existen en el país, aproximadamente una decena se encuentra en riesgo de extinción (Zavala, 2007: 37). La lengua principal es el castellano, pero también se aceptan como lenguas oficiales el quechua y el aymara desde 1997. Sin embargo, la actual Constitución Política del Estado, vigente desde el 7 de febrero de 2009, llevada a cabo por el presidente Evo Morales, reconoce treinta y siete idiomas oficiales: “castellano, aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawayaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco”.

La educación en Bolivia fue una de las primeras en América Latina en introducir a las comunidades indígenas en sus planes educativos, sin embargo, se produjo bajo unas estrategias claramente indigenistas que se orientaban a la “civilización del indio” (Ticona y Albó, 2007: 133). Por ejemplo, la fundación de las escuelas ambulantes de 1905, las escuelas de Cristo de 1907 y las adventistas de 1920. No fue hasta la década de 1980 cuando las comunidades originarias empezaron a demandar que la enseñanza en las escuelas comunitarias constara de particularidades de las culturas locales. En este caso la Ley de la Reforma Educativa generalizó la EIB desde 1994 y también destacando las leyes vigentes de Participación Popular y de Descentralización, de ese mismo año, siendo claves y referentes fundamentales en todo este proceso (UNESCO, 2017: 46). El sistema educativo que se ha desarrollado en los últimos 10 años en Bolivia se le ha denominado Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo

(MESCP), surge en la presidencia de Evo Morales y tiene como eje orientador la descolonización de la sociedad Bolivariana y el reconcomiendo de la pluralidad del país. Como mencionan López y Murillo las principales nociones en que se basa la reforma fueron dadas por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, el cual planteaba un proceso educativo sustentado en el idioma de quien se educa, el desarrollo de metodologías para la enseñanza del castellano como segunda lengua y el rol de las organizaciones indígenas que participaban en el programa, (López y Murillo, 2006: 5). Esta reforma se ve implementada con la “Ley de educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez”, promulgada el 20 de diciembre del 2010 (UNESCO, 2017: 48).

De acuerdo con las nueva Constitución y las nuevas reformas, la educación se presenta bajo las categorías de: intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo (EIIP), con un modelo de participación comunitaria y bajo el objetivo político de la descolonización como referente para la creación de los currículos educativos que se centran en cuatro áreas específicas:

Figura 2

Cuadro explicativo sobre la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe:

<b>Vida, Tierra y Territorio:</b>	<b>Ciencia, tecnología y producción:</b>	<b>Comunidad y Sociedad:</b>	<b>Cosmovisión u ontología:</b>
Dirigida a la recuperación del sentido de la vida, la relación armónica con la naturaleza, contraponiéndose esta perspectiva a la concepción de apropiación de la naturaleza como fuente de recursos.	Orientada a que se desarrollen las tecnologías, a partir de los usos y demandas de la realidad boliviana, generando la independencia económica y autogestión.	Recuperación de la vida comunitaria y de los valores de los pueblos originarios, en contra posición de la tendencia individualista y la competitividad marcada por la sociedad occidental.	Dando valor a las cosmovisiones u ontologías locales. La interpretación del mundo de las diferentes culturas. Contribuyendo a la descolonización.

Cuadro de elaboración propia, extraído de la Fuente: (UNESCO, 2017: 50).

Como podemos comprobar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia se transformó en la Educación Intracultural Intercultural Plurilingüe (EIIP), dando lugar a un nuevo modelo, que intenta diferenciarse de sus antecedentes coloniales y neoliberales:

1. La EIB se consolida en 1994 bajo los gobiernos neoliberales, y fue pensada para su aplicación obligatoria en el área rural y voluntaria/optativa en el área urbana, mientras que la EIIP nace en 2009, bajo el gobierno antineoliberal, como una política constitucional con un sistema educativo plurinacional siendo obligatorio en todos los niveles, llamado Modelo Socio Comunitario Productivo, (Machaca, 2011: 21).
2. En el plano epistemológico, la EIB planteaba la incorporación de conocimientos de los pueblos indígenas al curriculum de la educación formal. Mientras que la EIIP considera el conocimiento indígena como un sistema epistemológico propio que configura una epistemología intercultural, (Machaca, 2011: 21).
3. La EIB como política pública hacía énfasis en los componentes culturales y lingüísticos. Al convertirse en política constitucional, en teoría, recupera el componente político, explicando así la característica descolonizadora como objetivo clave del curriculum, (Machaca, 2011: 21-22).
4. La noción de bilingüismo en la EIB hace referencia a la enseñanza en dos lenguas y a la revitalización, pero en la EIIP se pronuncia a favor de la revitalización y a la enseñanza de más

de dos lenguas, incidiendo en la noción de plurilingüismo, (Machaca, 2011: 22; Zavala, 2007: 54).

Señalar, a través de la siguiente tabla estadística la evolución de Bolivia en la implantación del alfabetismo en los últimos treinta años:

**Tabla 1**

Tasa de alfabetización en Bolivia:

Censo	Tasa de asistencia (Total)	Tasa de asistencia (Hombres)	Tasa de asistencia (Mujeres)
1992	79%	88%	72%
2001	86%	93%	80%
2012	92%	96%	88%
2015	92%	96%	88%

Tabla estadística de elaboración propia, en base a los datos del Banco Mundial y del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019).

Como nos muestra la gráfica 1, la alfabetización en Bolivia en los últimos treinta años se ha ido incrementando, sobre todo en el caso de las mujeres, teniendo un crecimiento del 16%, dejando constancia de la eficacia de las políticas implementadas.

### **El Modelo del Sistema Educación intercultural bilingüe en Ecuador (MOSEIB). El modelo del buen vivir o *sumak kawsay***

El Estado Plurinacional de Ecuador comprende un espacio geográfico diverso donde la cordillera Andina produce una división del territorio en dos partes, una de costa al oeste y otra de selva al este. Este factor históricamente determinó diferentes zonas culturales, con diferentes lenguas, Kichwa en la zona andina, shuar o guaraní en el área amazónica, pero solo son oficiales, según el art. 2 de la Constitución, a nivel estatal: el castellano, el Kichwa con 591.448 hablantes y el shuar con 61.910 hablantes, y que, en total tenemos 14 lenguas con multitud de dialectos y 45 etnias diferentes, pero una está prácticamente en desaparición, la lengua andoa, de la que no se tiene conocimiento de ningún individuo que la hable.

La Constitución del 2008 configuró una filosofía que ya había sido planteada pero no en términos estatales, declarando “*una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay**”, (Constitución Ecuatoriana, 2008: 5), entendiendo la educación como un vehículo de transformación social, pudiendo recuperar las culturas y lenguas que en Ecuador corren el peligro de desaparecer.

En el caso de la EIB en Ecuador nace ligada al programa político de las comunidades indígenas, siendo una reivindicación la conservación de las lenguas y culturas propias la construcción de una sociedad intercultural e igualitaria y, por tanto, la adscripción de los discursos sobre bilingüismo e interculturalidad al marco del Estado plurinacional (Rodríguez, 2018: 219). La lucha organizada del movimiento indígena, liderada por la CONAIE, consiguió la institucionalización de la EIB en el Estado a finales de la década de 1980 a través de la constitución de la Dirección Nacional de Educación

Intercultural Bilingüe (DINEIB), instancia desde la que los pueblos y nacionalidades indígenas gestionaban la EIB de manera autónoma y que en 2009. Con el mandato del presidente Rafael Correa, perdió su autonomía técnica, financiera y administrativa, funcionando desde entonces y hasta la actualidad como una entidad dependiente del Ministerio de Educación. En esta lucha por una sociedad intercultural e igualitaria, y tras décadas de batallas y movilizaciones, la CONAIE logró que en la nueva Carta Constitucional (2008), se reconociera al país por primera vez en la historia como Estado intercultural y plurinacional (art. 1). Ello devino en importantes avances en el ámbito de la educación, desde donde se determinó que el Sistema de Educación Nacional, paso a ser el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), (Rodríguez, 2018: 219-220). Posteriormente, en marzo del 2011, se emite la Ley Orgánica de Educación Intercultural que contempla el Título IV sobre la Educación Intercultural Bilingüe y garantiza la vigencia del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) planteando lineamientos sobre cómo funcionará el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. Justamente, en su artículo primero, la Ley señala que la educación ecuatoriana está inscrita en el “*el marco del Buen Vivir o el sumak kawsay, la interculturalidad y la plurinacionalidad*” (UNESCO, 2017: 44).

El MOSEIB plantea las bases curriculares para que la educación pase a superar las visiones teocéntricas y antropocéntricas, proyectando una ontología local, partiendo de la hipótesis que configura a los pueblos originarios como actores activos y que interactúan con un medio natural que no aborda los mismo preceptos que el occidental, percibiendo el mundo desde una ontología analogista o animista donde los “espíritus” o “fuerzas vitales” están en constante interacción con el mundo físico, por lo que se plantea un nuevo discurso de la modernidad, separándose de la visión occidental donde la naturaleza es un recurso para explotar y no como un ser vivo o una divinidad como la *Pacha Mama* o el propio Amazonas (UNESCO, 2017: 45). Asimismo, en zonas de población indígena, donde rige el SEIB, la lengua principal de instrucción debe ser la lengua indígena correspondiente, mientras que el castellano debe ocupar el lugar de segunda lengua, como lengua de relación intercultural (Constitución 2008, art. 347; LOEI, 2011, art. 81). En cuanto a la incorporación de las lenguas indígenas en las mallas curriculares nacionales, también se determina que, de manera progresiva, debe incluirse en ellas la enseñanza de al menos una lengua ancestral (Constitución, 2008, art. 347; LOEI, 2011, art. 6). Según la investigadora María Rodríguez:

*“Como puede verse, las normativas descansan sobre los principios de la interculturalidad, desmarcándose de los del multiculturalismo y buscando el establecimiento de nuevas bases para la convivencia entre indígenas y blanco-mestizos. Mientras que el multiculturalismo se reduce al reconocimiento de las diferencias y aboga por la coexistencia entre los distintos grupos étnicos, la interculturalidad pone el acento en las relaciones interétnicas por ser en ellas donde se producen los conflictos entre los mismos”* (Rodríguez, 2018: 220).

Con respecto a este tema la UNESCO entrevistó al viceministro de educación de Ecuador en 2017, el cual menciona los avances que se han dado en la política educativa ecuatoriana con la creación del MOSEIB, y los cambios a nivel del currículo:

*“Ahora los niños de [la] EIB tienen todas las asignaturas nacionales, los estándares son los mismos, solo que en EIB está el añadido de los saberes ancestrales y la contextualización, pero para poder graduarse dan el mismo examen nacional, precisamente para evitar estos currículos de primer y segundo nivel. Eso sí, te hablo del currículo 2010, la ley nos manda revisar el currículo cada 4 años así que ahora el nuevo currículo se encuentra vigente a partir de 2016. Sin embargo, hay que señalar que el reto mayor está en interculturalizar toda la educación y que los conocimientos indígenas logren permear el currículo nacional y ser parte del diseño*

*curricular en todas sus aéreas, contando con los recursos para la implementación” (UNESCO, 2017: 45).*

Finalmente hay que mencionar que el Buen Vivir o *sumak kawsay*, ha sido incorporado en los ejes educativos, generando dentro de la estructura educativa un área de dirección Nacional de Educación para la Democracia y el Buen Vivir. Por otra parte, el Ministerio de Educación impulsa el proyecto “*Escuelas del Buen Vivir*”, para poner en práctica los principios del Plan Nacional del Buen Vivir, en el cual se plantea como desafío el proceso de construcción de un Estado plurinacional e intercultural, debiendo:

*“Destacarse el reconocimiento de la interculturalidad y la participación para una nueva democracia; la garantía de los derechos territoriales de comunas, pueblos y nacionalidades; el rediseño de la institucionalidad pública para avanzar hacia la construcción del Estado plurinacional; y la eliminación de la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural” (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013; UNESCO, 2017: 45).*

Como podemos ver en la siguiente tabla la alfabetización en Ecuador ha ido aumentando considerablemente los últimos 10 años:

**Tabla 2**  
Tasa de alfabetización en Ecuador:

Censo	Tasa de asistencia (Total)	Tasa de asistencia (Hombres)	Tasa de asistencia (Mujeres)
1990	88%	90%	86%
2001	90%	92%	89%
2010	91%	93%	90%
2016	94%	95%	93%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Banco Mundial y del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2019).

## La Educación Intercultural Bilingüe en Perú

La República del Perú tiene una variedad lingüística muy rica, conteniendo 19 familias lingüísticas que a su vez se ramifican en 47 lenguas originarias, de las cuales: 43 son amazónicas y 4 son andinas, (Ministerio de Educación, 2019: 16). Algunas de ellas sin embargo han desaparecido o están en riesgo de desaparecer por diferentes motivos históricos, como las lenguas: *murui – muinan*, *bora*, *yagua* y *yanasha* (Américo y William 2018: 518). Geográficamente está dividido en tres áreas que coinciden con diferentes áreas culturales: costa del Pacífico, cordillera Andina y selva Amazónica.

La EIB en el Estado Plurinacional de Perú, a diferencia de Bolivia y Ecuador tiene una implementación “*sumamente frágil, dispersa y discontinua*” (Trapnell y Neira, 2004; Zavala, 2007: 193), a pesar de que su primera política reformista aparecía en el gobierno del General Velasco en 1972, institucionalización la educación Bilingüe, aprobando la Política Nacional de Educación Bilingüe (PNEB) y en 1975 fue promulgado el bilingüismo en Perú y el quechua pasó a ser lengua oficial por la Ley 21156, (UNESCO, 2017: 51). Pero tuvieron que pasar más de 10 años para que la educación

confiara en su papel como actor dentro del sistema para asumir en sus currículos la diversidad cultural, como señala Madeleine Zúñiga:

*“Lo novedoso de la política de Educación Bilingüe Intercultural (EBI) de 1989 es que, paralelamente a la asunción de la diversidad cultural y lingüística, se inicia la postulación de un país unido en la diversidad. Así, uno de los objetivos formulados para la EIB es coadyuvar al logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de un país unido en la diversidad”* (Zúñiga, 2002: 320).

Es importante mencionar que el punto de inflexión para que el Estado peruano asumiera la diversidad cultural en el país fue los levantamientos armados de las organizaciones indígenas, sobre todo amazónicas, que habían venido fortaleciéndose durante estas décadas, formando asociaciones nacionales, como la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP) y la Confederación de Nacionalidades de la Amazonía Peruana (CONAP) en las que confluían varias federaciones de pueblos y que abogaban por la preservación de sus tierras ancestrales. Hay que mencionar que fue AIDSESEP la organización que empezó, con el apoyo de la cooperación internacional y el fuerte compromiso de los mismos pueblos, el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que se inició en 1988 mediante convenio de cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Regional de Educación Loreto, el Instituto Superior Pedagógico Loreto y AIDSESEP. Esta es una experiencia pionera para la educación intercultural y para la recuperación de los conocimientos indígenas que incorpora sus propias formas educativas en el proceso, (UNESCO, 2017: 52). En el 2002 fue aprobada la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación Bilingüe cuyos objetivos en el Art. 3.3, incluyen:

*“Contribuir al conocimiento, registro, utilización y desarrollo de los diversos saberes, conocimientos, valores y prácticas de los pueblos y comunidades indígenas y afroperuanos y su relación con saberes, provenientes de otros horizontes, a fin de desencadenar procesos cognitivos y sociales de carácter intercultural”* (UNESCO, 2017: 52).

El año siguiente, en julio del 2003, se promulgó la Ley General de Educación, la cual en su artículo 8 señala que:

*“La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo”*, (UNESCO, 2017: 53).

En esta misma Ley General de Educación del 2003 en el art. 20 se indica que la EIB se ofrece en todo el sistema educativo, modificando el planteamiento anterior de generar dos sistemas educativos determinados por la procedencia cultural del alumno y que estaba generando una mayor división entre los estudiantes de las zonas urbanas y de las zonas rurales. Además, se constituye la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (DIGEIBIR). En el año 2011, el DIGEIBIR desarrolla la diversificación curricular incluyendo los conocimientos culturales de los diferentes pueblos, que poco a poco desemboca en la propuesta, aprobada y publicada en el año 2013: *“Hacia una EIB de Calidad”*. En este documento se recogen muchas experiencias locales, análisis de especialistas y líderes o lideresas indígenas. Un punto clave, es el desafío de eliminar las asimetrías de poder y las inequidades que persisten en el país, dejando manifiesto que hay diferencias y que pueden ser cerradas por el modelo

EIB. El otro punto clave, es la incorporación como en Ecuador, del enfoque de los pueblos originarios recogidos en Perú bajo el lema: “*buen vivir, tierra y territorio*”, (UNESCO, 2017: 53).

Mencionar la importancia de la EIB para lidiar con la problemática multicultural de cara al futuro, como nos ilustran las palabras de los investigadores, Franklin Américo Canaza-Choque y Jesús Wiliam Huanca-Arohuana:

*“En Perú, la dificultad y la fortuna, empiezan ahí, en la inmensa metabiodiversidad de rostro humano. El proyecto de la EIB, es sin discusión alguna, una propuesta clara en el que los elementos culturales congenian entre los cuerpos y lenguajes de mundos diferentes en condiciones de igualdad. Este viene a ser, una de las más difíciles tareas que tiene el gobierno como plan piloto al bicentenario (2021), y, a un proyecto global sostenible 2030. Desarrollar y refundar políticas públicas sobre la base de una educación intercultural que permita reconocer la inmensa diversidad étnico-lingüística es una de las tantas alternativas, pero una de las más eficientes en integrar saberes y sentires que puedan recomponer el equilibrio con la naturaleza y la institución de un nuevo modelo de ciudadanía”, (Américo y William, 2018: 520).*

Para finalizar, mostrar una tabla con los datos estadísticos que muestran la evolución de la tasa de alfabetización, manteniendo un ritmo constante de aumento:

**Tabla 3**

Tasa de alfabetización en Perú:

Censo	Tasa de asistencia (Total)	Tasa de asistencia (Hombres)	Tasa de asistencia (Mujeres)
1993	87%	92%	81%
2004	87%	93%	82%
2012	93%	96%	90%
2017	94%	97%	91%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Banco Mundial y del Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2019).

### **Análisis Comparativo de la Educación Intercultural Bilingüe en: Perú, Bolivia y Ecuador:**

Cuadro analítico cualitativo y comparativo de la EIB.

	<b>Bolivia</b>	<b>Ecuador</b>	<b>Perú</b>	<b>Similitudes</b>	<b>Diferencias</b>
Ley actual	Avelino Siñani-Elizardo Pérez, N.º 70, 2010.	Ley Orgánica de Educación Bilingüe, 2011.	Ley General de Educación del Perú, 2003.	Las tres Leyes se elaborarán por la necesidad generar una educación única que planteara el problema de la interculturalidad.	La Ley de Bolivia se diferencia en cuanto al contenido descolonizador que pretende llevar a la educación. Mientras Ecuador y Perú se centran en la consolidación de la Interculturalidad Bilingüe.
				Todos parten de las categorías Intercultural y Bilingüe, configurándolo a nivel nacional, sobre todo Perú y Ecuador, creando un área dentro del Ministerio de Educación para su puesta en práctica.	Bolivia incide más en la cuestión descentralizadora dando mayor poder a los profesores para configurar sistemas

Sistema Educativo:	Modelo Socio Comunitario Productivo	Modelo Sistema Educativo Intercultural Bilingüe.	Modelo Educación Intercultural Bilingüe	de tal manera que configura un sistema educativo centralizado.	educativos desde lo local.
Tasa de Alfabetización	92%, Total en 2015: 88% Mujeres 96% Hombres.	95%, Total en 2016: 93% mujeres 95% hombres	94% Total en 2017: 91% mujeres 97% hombres	Los tres países mantienen una tasa de alfabetización por encima del 91%, pero les falta todavía por conseguir	La mayor diferencia la vemos en el porcentaje de mujeres en Perú y Bolivia que son analfabetas, casi un 10 % de las mujeres.
Objetivo Político:	Descolonización de la educación a través de la categoría de intraculturalidad como redefinición de la interculturalidad bilingüe.	Reivindicación política de la tierra unida a la participación en la política Estatal integrando las diferentes lenguas y culturas en una misma Nación.	Reivindicación de los pueblos Amazónicos por el derecho a la Tierra y a la inclusión en el sistema educativo.	La lucha de las organizaciones indígenas de los años 1990-2000, dando lugar a un nuevo actor dentro de la educación, los pueblos indígenas y su reivindicación política, el mantenimiento de la Tierra bajo su gestión.	En Bolivia el movimiento indígena consigue llegar por la vía presidencialista al poder, configurando un código jurídico educativo que prima la descolonización de la educación, criticando la interculturalidad y ensalzando la intraculturalidad. En Ecuador y Perú, aunque existe esta vía presidencialista, el objetivo de la EIB, políticamente hablando, no es la descolonización sino la interculturalidad como elemento cohesionador de la sociedad.
Categorías educativas:	Intracultural, Intercultural y Plurilingüe.	Intercultural, Bilingüe y Buen vivir o Sumak Kawsay.	Intercultural, Bilingüe, Buen vivir, tierra y territorio.	Las categorías se basan en la EIB, incluyendo categorías en lenguas originarias	Bolivia critica claramente la Interculturalidad por la cuestión etnocéntrica configurando una nueva categoría la Intraculturalidad.
Tratamiento de la lengua:	Revitalización y plurilingüismo.	Revitalización y bilingüismo.	Revitalización y bilingüismo.	En los tres países se persigue el mismo objetivo: la revitalización de las lenguas y el aprendizaje primario en la lengua originaria	En Bolivia se está intentado instaurar un sistema en primaria que utilice tanto las lenguas originarias como el castellano, pero es difícil debido al bajo índice de profesores que estén cualificados para dicho desafío.
	Intraculturalidad, intentado paliar los problemas etnocéntricos que plantea la EIB.	Sumak Kawsay o buen vivir, concepto que une la naturaleza con el respeto a la vida, tomando la	Desarrollo de la calidad docente a través de pruebas externas como las pruebas PISA.	El Currículo en los tres países es una copia de los occidentales, contando con tres áreas principales: científico-tecnológico, CC. SS o humanidades y	Se diferencia claramente Bolivia en tanto intenta generar un Currículo basado en prácticas indígenas

Características del Currículo:	Modelo Socio Comunitario: un currículo donde se practican trabajos ancestrales indígenas y materias propias de la educación occidental.	tierra como un ser vivo de carácter sagrado, conectando con la filosofía tradicional andina del pueblo Kichwa.	Buen vivir, tierra y territorio concepto que une la naturaleza con el respeto a la vida, tomando la tierra como un ser vivo de carácter sagrado, conectando con la filosofía tradicional Amazónica y Andina.	artístico. Además de añadir la F.P. Sin embargo, los tres incluyen conceptos ontológicos propios de las culturas originarias y que se fundamentan en el respeto a la vida y a la naturaleza.	como la agricultura, la pesca o la confección de textiles de la forma originaria.
Primaria:	Intentando generar un sistema plurilingüe.	Lengua originaria y posteriormente castellana.	Lengua originaria y posteriormente castellana.	Los tres sistemas prácticamente son iguales a nivel estatal, aunque las experiencias locales nos revelan diferencias.	Las diferencias en este caso se ven claramente en cuanto comparamos centros educativos, ya que hay centros públicos y privados de gran nivel, y otros por sus circunstancias socioeconómicas tienen tasas de abandono escolar muy alto.
Secundaria:	Conocimientos tradicionales (textil, agricultura), junto con conocimientos científicos (matemáticas, tecnología)	Conocimientos básicamente trasladados de los currículos occidentales.	Conocimientos básicamente trasladados de los currículos occidentales.	Los tres sistemas prácticamente son iguales a nivel estatal, aunque las experiencias locales nos revelan diferencias.	Las diferencias en este caso se ven claramente en cuanto comparamos centros educativos, ya que hay centros públicos y privados de gran nivel, y otros por sus circunstancias socioeconómicas tienen tasas de abandono escolar muy alto, que se elevan en el caso de secundaria, por la necesidad de introducirse en el mundo laboral.
Problemas identificados por las comunidades indígenas:	Consolidación del castellano como lengua, sustituyendo a las originarias. Abandono y mala gestión Estatal. Desconocimiento de la comunidad educativa del significado de la interculturalidad	Consolidación del castellano como lengua, sustituyendo a las originarias. Abandono y mala gestión Estatal. Desconocimiento de la comunidad educativa del significado de la interculturalidad.	Consolidación del castellano como lengua, sustituyendo a las originarias que caen en desuso. Abandono y mala gestión Estatal. Desconocimiento de la comunidad educativa del significado de la interculturalidad	Los problemas que encontramos en los tres países son muy semejantes: Monolingüismo y consolidación del castellano. Mala gestión estatal del dinero derivado a la EIB. Mala educación docente sobre el significado de la interculturalidad.	Los problemas en los tres países no son diferentes, pero si podemos apreciar como en Bolivia se destaca el problema social y étnico, adoptando un papel la EIB más descolonizadora que Ecuador y Perú.

Fuente: elaboración propia.

## CONCLUSIONES

La EIB en los países de Bolivia, Ecuador y Perú, tienden a emularse en cuanto al código legislativo se refiere, diferenciándose en la cuestión Plurinacional. La necesidad de una reflexión filosófica de la categoría de interculturalidad, que como hemos visto en Bolivia surge reformada bajo la categoría de intraculturalidad, resaltado no solo la visibilidad y respeto de las culturas indígenas, sino su introducción dentro de los currículos, preparando un nuevo sistema educativo que, por un lado, forme docentes que estén al nivel de las exigencias para la construcción de una EIB eficiente, y por otro lado, dotando a los alumnos del material didáctico necesario y traducido a la lengua local para romper con la tendencia del monolingüismo.

A pesar de la institucionalización de la EIB en los tres países, la mayoría de los proyectos tienen todavía una reducida incidencia en las políticas educativas de cobertura nacional. Es urgente, por tanto, que las experiencias de EIB se visibilicen socialmente, para que así puedan contribuir a la delimitación de políticas de largo aliento para la región. Se trata, por tanto, de la necesidad de contar con políticas democráticas, en las que los ciudadanos no sólo sean los beneficiarios que además sean partícipes de las decisiones que se adopten.

Para finalizar, mencionar un dato esperanzador, el descenso del analfabetismo, vinculado a los descensos de la pobreza, el cual augura un futuro más prometedor para la Educación Intercultural Bilingüe, en un contexto que empieza a comprender la necesidad de la recuperación de las lenguas y culturas indígenas, precipitando una sociedad más equitativa e inclusiva que la del siglo pasado, incluyendo a la EIB en todos los actores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Conejo, A. 2008. Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. La propuesta educativa y su proceso. *Alteridad*. 3(2). 64-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746251005>
- Delors, J. 1994. “Los cuatro pilares de la educación”. *La educación encierra un tesoro*. Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. El Correo de la UNESCO. México. 91-103 pp. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Erken, A. *Et al.* 2017. *Mundos aparte. La salud y los derechos reproductivos en tiempos de desigualdad. Estado de la población mundial*. Fondo de Población de Naciones Unidas. New York, EE.UU. 140 pp. [https://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/UNFPA\\_PUB\\_2017\\_ES\\_SWOP\\_Estado\\_de\\_la\\_Poblacion\\_Mundial.pdf](https://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/UNFPA_PUB_2017_ES_SWOP_Estado_de_la_Poblacion_Mundial.pdf)
- Ferrao, M. 2010. “Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales”. *Revista Estudios Pedagógicos XXXVI*. 36(2), 333-342. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf>

- Gobierno del Ecuador 2011. *Ley general de educación intercultural*.  
[https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento\\_Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf](https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2018-10/Documento_Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf)
- Gushiken, R. et al. 2015. *Línea de base de brechas sociales por origen étnico en el Perú*. Ministerio de Cultura. Lima, Perú. <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/linea-de-base-de-brechas-sociales%20por%20origen-etnico.pdf>
- Lluch, X. 2005. Educación Intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar. *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*. Alianza Editorial. Madrid, España. 179-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1290101>
- López, L. Murillo, O. (2006). *La Reforma educativa boliviana: Lecciones aprendidas y sostenibilidad de las transformaciones*. Cochabamba.
- López-Hurtado, L. (2007). “Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana”. Prats, E. (coord.), *Multiculturalismo y Educación para la Equidad*. Barcelona: Octaedro-OEI.
- Machaca, G. (2011). *Desafíos de la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en Bolivia en el marco del Estado Plurinacional*. FUNPROEIB Andes, Bolivia.
- Ministerio de Cultura (2016). *Base de datos de pueblos indígenas u originarios*. Lima: <http://bdpi.cultura.gob.pe/lista-de-pueblos-indigenas>.
- Ministerio de Educación del Perú (2014). *Hacia una Educación intercultural bilingüe de calidad*. Lima: Ministerio de Educación Perú.
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Documento Nacional de Lenguas originarias del Perú*. Lima. DIGEIBIR.
- Moseley, C. (2010). *Atlas de las lenguas del mundo en peligro*. 3ª ed. París: UNESCO.
- Nucinkis N. (2014). *Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América Latina: Bolivia. El derecho a la educación y a la protección en Bolivia*. Panamá: UNICEF.
- Portilla, M. (2010): Cuando muere una lengua. *Revista de la Universidad de México*, N.º 82. México, U.N.A.M.
- Rodríguez, M. (2018). Construcción de la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *El trabajo político en América Latina: actores, recursos y trayectorias*. N.º 60. Ecuador: Iconos.
- Ticona, E. Albó, X. (1997). *La Lucha por el poder comunal. Jesús de Machaca. La marca rebelde*. La Paz: CIDOIN-CIPCA.

Trapnell L. y Neira E. (2004). *Situación de la educación intercultural bilingüe en el Perú*. Lima. Banco Mundial y PROEIB-Andes.

Zavala, V. (2007). *Avances y desafíos de la educación intercultural en Bolivia, Ecuador y Perú: Estudio de casos*. Lima: CARE.

Zúñiga, M. y Gálvez, M. (2002). Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: Bases para una propuesta de política. *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.