

Relaciones entre sociedades, lenguas y educación en Abya Yala

Pedro Plaza Martínez

PROEIB Andes, UMSS

Introducción

En esta presentación enfocaremos nuestra atención a tres aspectos relacionados entre sí: las relaciones entre pueblos indígenas y sociedades nacionales; la situación sociolingüística de las lenguas indígenas en contacto-conflicto con el castellano; y la educación institucionalizada de los Estados para los pueblos indígenas.

RELACIONES ENTRE LOS PUEBLOS

En todas partes, el contacto entre las sociedades nacionales y los pueblos indígenas determina cambios, contactos e intercambios. Siempre ha habido relaciones entre los pueblos. Estas relaciones han sido entendidas y conceptualizadas de diversos modos. Los antropólogos hablaban de **aculturación**, un proceso por el que un pueblo iba transformándose hasta asemejarse lo más posible a la cultura dominante (Zuñiga 1988:7; cf. más adelante OIT 1953:4-5; Hopenhayn et al. 2006:24). Los procesos van siempre desde lo que se concibe como lo más débil hacia lo más fuerte, o dominante. Otros llamaron a estas relaciones entre culturas **interacciones culturales**, tratando de sanitizar las connotaciones negativas de aculturación o alienación.

En el caso de nuestro continente, desde la invasión europea en 1492, la vida de los pueblos indígenas del Abya Yala ha estado marcada por la presencia y las relaciones con los occidentales. Estas relaciones han sido asimétricas: el occidental dominante, los pueblos indígenas subordinados. Para unos fue el encuentro de dos mundos, para otros el desencuentro; para unos España fue una madre, para otros una madrastra (Moyano y Casas 2003). Primero fue la conquista, luego la colonia, finalmente, el establecimiento de las repúblicas y los estados. En todos estos contextos, se establecieron relaciones asimétricas: europeos, blancos, criollos en posiciones de poder; pueblos indígenas subordinados.

Estas relaciones generaron cambios en europeos y americanos, pero dadas las relaciones de fuerza impuestas los cambios y apropiaciones favorecieron

a los primeros y perjudicaron a los segundos. Concretamente, estas relaciones contribuyeron y siguen contribuyendo a la desestructuración de los diversos aspectos de la vida de los pueblos indígenas. Dieron lugar a cambios pero también a resistencias, especialmente en los pueblos indígenas. En todo caso, estas relaciones involucraron todos los aspectos de la vida: las relaciones interétnicas, la espiritualidad, la moda, la lengua, la organización social, los modos de producción.

Aunque, en cierta forma, es válida la aserción de Félix Patzy de que los indígenas y los criollo-mestizos ‘son como el agua y el aceite’, no cabe duda que las relaciones entre pueblos indígenas y europeos y sus descendientes también han producido mezclas e hibridaciones. A continuación presentamos algunos ejemplos.

Relaciones interétnicas

Puesto que los españoles que se aventuraban a viajar al Nuevo Mundo en busca de fama y riquezas eran en general hombres, pronto se conforman uniones entre los foráneos y las nativas, dando inicio a los mestizajes.

En Mesoamérica, los jefes indígenas entregaban a sus hijas a los enemigos españoles, bajo la lógica de las alianzas: consumada la relación, el jefe enemigo ahora ya era un ‘familiar’, por tanto, diluyendo la confrontación, pues siendo de la familia se puede evitar la agresión.

Una de las características sociales más destacadas del siglo XVI fue la relación de los españoles con las mujeres indias, que dio como resultado la aparición de una variedad de mezclas raciales. Desde los primeros años de la Conquista los españoles dieron en tomar a las mujeres indígenas como compañeras. Sobre todo en esa época muchas de esas uniones debieron ser en alguna medida forzadas, aunque algunas fuentes españolas aseguraban que las indígenas se entregaban libremente. En ciertos casos bien pudo haber un elemento de consentimiento, pues algunos jefes indios percibían ventajas en su alianza con los poderosos invasores. (Palacio y Safford 2002:89-90)

Los religiosos españoles se oponían a que los blancos vivieran en franca poligamia con las indígenas. En una fecha tan tardía como 1560 un fraile dominico denunció que había “encomenderos y otras personas... que tienen muchas indias para sus suciedades; y hay hombres tan desvergonzados que tienen diez y doce, y yo señalaré a un funcionario de Vuestra Alteza que es público que tiene quince y veinte indias para lo que tengo dicho; y después que están hartos de ellas las dan a otro para el mismo efecto, y ellos sacan otras de nuevo”. (ibid:90)

En los Andes, Garcilazo de la Vega se pregunta: ‘quién soy yo? Un indio, un mestizo, un español?’ Como sabemos, su padre fue un capitán español, su madre una princesa india, por tanto podría decirse que era mestizo y

bilingüe, en su niñez sin duda utilizaba el castellano y el quechua; pero luego de que emigra a España prácticamente se convierte en español; sin embargo, en sus años finales, cuando empieza a escribir, su identidad se pone en duda, busca justificar a ambos mundos, aunque embellece la historia de los incas. Dicho de otro modo, esta experiencia de la relación inter-étnica incide también en la identidad cultural.

Más al sur, en la región del Río de La Plata, los guaraníes hacían alianza con los españoles, de modo que podrían tener más éxito en sus guerras con otras tribus.

En la cultura guaraní era común la práctica del “cuñadazgo”, que consistía en la cesión de sus doncellas con el objeto de asegurar, a través del parentesco, una serie de compromisos, de alianza, de reciprocidad y mutuo servicio. (...) Para el aborigen, la ausencia de mujeres en el grupo visitante significaba la oportunidad de incluir a los recién llegados en su grupo. Nace así el “mestizaje” y el compromiso de aceptar esta situación significaba el cumplimiento de reciprocidad como pauta general de la sociedad formada.

Los españoles aseguraban a los aborígenes: comunicación, albergue, protección y la posibilidad de la alianza. Este hecho biológico y social permitió la aparición del pueblo paraguayo. Los hispanos también tuvieron acceso al conocimiento de la recolección de frutas, de la caza y de la pesca y nuevos productos agrícolas como el maíz, la mandioca y otros. Los aborígenes accedieron a la utilización de herramientas, armas de metales, etc., traídas por los españoles.

La unión de los españoles con las indias se inició en el mismo momento en que estos llegaron, el gobernador Domingo Martínez de Irala legalizó el matrimonio entre los españoles y las indias.

Los hispanos que llegaron al Paraguay lo hicieron sin sus esposas y muchos de ellos llegaron a tener varias mujeres. (Paraguay 2007: Curso Ciencias Sociales, Unidad II. pág 70)

De este modo, se instituyó un nuevo orden social, con los españoles en posiciones de poder, con los hijos legítimos con ventajas sobre los ilegítimos: en lo político, las uniones interétnicas contribuyeron a la formación de la nación paraguaya; en lo lingüístico, se instaló el bilingüismo español-guaraní, pero también una diferenciación entre el guaraní citadino y el guaraní rural, todavía discriminado actualmente.

Contacto asimétrico, el mestizaje

El contacto entre pueblos “significó el advenimiento y desarrollo de una relación de dueño a siervo entre conquistador y conquistado” (OIT 1953:4); pero también las mezclas y el mestizaje.

Pedro Carrasco, citado por la OIT¹ resume esta relación histórica del siguiente modo:

Durante la Colonia, la transformación económica y cultural creó diferencias dentro del grupo indio en cuanto que unos aceptaron más cultura europea que otros. Además se formaron otros grupos (las “castas”), nacidos de las nuevas formas de economía y del contacto de indios, españoles y negros, que ocupaban en la estratificación social de la Colonia una posición intermedia entre indios y blancos. Sin embargo, dominó la tendencia a plasmar la estratificación social según líneas étnicas. Cuando, con la independencia, la ley suprimió los derechos y deberes especiales de indios y castas, la definición de indio perdió su rigidez. Esto y el mayor desarrollo económico (de los países) a fines del siglo XIX dieron por resultado una sociedad en que la estratificación fundamental es en clases, quedando la estratificación étnica relegada a segundo término...; el mestizaje ha hecho impracticable y casi inexistente cualquier división según el tipo somático... El proceso de aculturación, no en todas partes exactamente el mismo, ha suprimido ya cualquier demarcación de características culturales que pudieran servir de límite preciso y exacto entre indio y no indio...” (OIT 1953:4-5)

Es cierto que ha habido “aculturaciones” y mestizajes, pero a pesar de los más de cinco siglos de encuentros y desencuentros, des-cubrimientos y encubrimientos, de imposiciones y sometimientos... continúa la presencia de los pueblos indígenas en Las Américas.

El discurso del mestizaje diluye el conflicto central entre sociedad nacional (todavía orientada al mundo occidental) y los pueblos indígenas (que mantienen su identidad, territorio, lengua, cultura). Sin olvidar que el mestizaje es parte del proceso, plantear que ‘ahora todos somos mestizos’ efectivamente hace desaparecer el conflicto. En Bolivia, la revolución del 52 buscó transformar al ‘indio’ en campesino, en trabajador, recategorizando las relaciones por la clase y relegando lo étnico.

En el Perú, la tendencia es similar, redefinir a los ‘indios’ como peruanos.

En uno de los primeros decretos que dictó al asumir el gobierno interino del Perú, el General San Martín declaró que, en el futuro, los descendientes de la población autóctona no se llamarían “indios” o “naturales”, sino peruanos. (OIT 1953:5)

En forma resumida, luego de la constitución de las repúblicas, la necesidad de consolidar la república, asegurando la adhesión de su población implicó procesos de peruanización, chilenización, etc. Pero no se limitó al discurso;

¹ Pedro Carrasco. 1951. Las culturas indígenas de Oaxaca, México. América Indígena, Instituto Indigenista Interamericano. VI.2:107-8.

también se realizaron acciones concretas, violentas, apropiación de territorios, incluso exterminación de poblaciones indígenas.

Durante la conquista, la colonia y la vida independiente se dan campañas de exterminio. Algunas de éstas están claramente ligadas a los procesos de formación del Estado moderno, como por ejemplo la Campaña del Desierto en Argentina, las prolongadas guerras contra el pueblo Mapuche en el sur de Chile, la Guerra de Castas en Yucatán y más recientemente la prolongada Guerra Civil en Guatemala. Otros eventos militares que enfrentaron a los países latinoamericanos por asuntos de fronteras, como la Guerra entre Paraguay y la Triple Alianza, la Guerra del Chaco (Paraguay-Bolivia), la Guerra del Pacífico (Chile-Bolivia-Perú) y las reiteradas confrontaciones fronterizas entre Perú y Ecuador, dieron también como resultado la ocupación por parte del Estado y del Ejército de zonas apartadas que permanecían bajo control predominantemente indígena. (Iturralde 2001:5)

Lengua

Dado el papel central del lenguaje (codificación y de-codificación de significados en palabras), las lenguas de los pueblos en contacto empiezan a cambiar. Las lenguas no se quedan aisladas, incontaminadas, independientes. Al contrario, empiezan a adquirir nuevas palabras y nuevos recursos; pero como los intercambios son desiguales, la lengua de los poderosos empieza a enriquecerse, y la lengua de los pueblos subordinados empieza a deteriorarse hasta incluso desaparecer. <más adelante retomamos este tema>

Modos de producción

En la colonia, los imperios Maya, Inca, y pueblos indígenas en general mantienen hasta cierto punto su organización social y sus modos de producción, pero sus poblaciones también son involucradas, obligadas a servir, proporcionar su fuerza de trabajo, sus productos, su riqueza a los colonizadores en el nuevo orden socioeconómico y político.

En el contexto de estos contactos y conflictos, de resistencias y agresiones, de lealtad o de pasarse al otro lado tiene lugar, en general, lo que ha venido a llamarse el proceso de modernización. Según Illich (1981, 1991), la **modernización** es el tránsito desde un modo de producción vernacular a la producción masiva y el establecimiento del mercado total.

Desde la acción de los poderes constituidos, se ha intentado resolver las diferencias por el adoctrinamiento religioso, la civilización del indio, la incorporación y asimilación a la sociedad nacional; aun cuando ha habido también momentos de negación y de erradicación de lenguas y culturas. Se han utilizado diversos mecanismos para controlar la diversidad, desde las

guerras hasta el endoctrinamiento religioso. En lo que aquí nos concierne, uno de esos mecanismos, cada vez más importante, debido a su creciente expansión, es la educación institucionalizada y controlada fundamentalmente desde los estados.

Denominaciones y el punto de vista del observador

Denominar, poner nombres es una instancia de la categorización. Es una faceta más del establecimiento de las relaciones asimétricas. Los conquistadores dividieron los territorios, les pusieron nombres, pero también redujeron la pluralidad de pueblos a la categoría de ‘indio’, pues Colón creía haber llegado a la India.

Los pueblos indígenas no solamente se hallan subordinados en los diversos aspectos arriba mencionados, la teorización (no solo la observación y medición antropológica, la denominación y conceptualizaciones de la supuesta inferioridad de los indígenas sino también el análisis de los aspectos considerados positivos, como la cosmovisión) casi siempre parte de los observadores de Occidente.

En este contexto, los colonizadores (curas, soldados, inteligentzias) casi siempre teorizan la diferencia como inferioridad (Calvet 1981). El proceso pasa por un reconocimiento de las diferencias del ‘otro’, pero inmediatamente se lo ‘niega’; y, paralelamente, se consolida la creencia de la propia superioridad etnocéntrica.

En la región, el concepto de raza y sus efectos discriminatorios se vincula históricamente a lo que se ha dado en llamar la “negación del otro”. En términos étnicos y culturales, ella sobrevive y se transfigura a lo largo de la historia republicana y sus procesos de integración social y cultural. (Hopenhayn et al. 2006:20)

Desde el lado del descubridor, el conquistador, el evangelizador, el colonizador, el criollo, y finalmente el blanco, la negación parte de un doble movimiento: de una parte se diferencia al otro respecto de sí mismo, y en seguida se lo desvaloriza y se lo sitúa jerárquicamente del lado del pecado, el error o la ignorancia. En el caso indígena la *categoría indio* conjuga simultáneamente aspectos biológicos (raciales y racistas) y culturales. Ser indio reflejaría una condición de subordinación y negación de un grupo humano frente a otro que se auto construye y erige como superior. Bajo esos preceptos, durante el orden colonial las poblaciones indígenas se vieron sometidas a una permanente intervención, desestructuración y destrucción de sus formas de vida, lengua y cultura. En muchos casos fueron desplazados, dispersados o expulsados de sus territorios perdiendo con ello los vínculos sociales y culturales que les aglutinaban. En este proceso, el deterioro de los recursos naturales, junto a otros factores (explotación laboral, nuevas enfermedades, etc.), fueron causa de una catástrofe demográfica de la población indígena, por lo que se procedió a incorporar mano de obra esclava de origen africano para la producción agrícola y minera. (Hopenhayn et al. 2006: 20-21)

En breve, no sólo se trata de que los pueblos ‘se mezclan o no se mezclan’, o que las lenguas cambian y las lenguas indígenas incluso corren el riesgo de desaparecer, no solo se trata de la desestructuración de la cultura, se trata de una lucha por los recursos, que a su vez involucra la construcción de relaciones asimétricas.

Para Dussel, una de las estrategias fue el en-cubrimiento del otro.

1492, según nuestra tesis central, es la fecha del "nacimiento" de la Modernidad; aunque su gestación -como el feto- lleve un tiempo de crecimiento intrauterino. La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero "nació" cuando Europa pudo confrontarse con "el Otro" y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un "ego" des-cubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue "des-cubierto" como Otro, sino que fue "en-cubierto" como "lo Mismo" que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del "nacimiento" de la Modernidad como concepto, el momento concreto del "origen" de un "mito" de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de "en-cubrimiento" de lo no-europeo. (1992:7-8)

Dicho de otro modo, es un proceso que busca la hegemonía total desde la perspectiva de Occidente. Pero una cosa es el discurso, incluso las acciones que despliegan los individuos y colectividades, otra cosa es la realidad que parece moverse a su propio ritmo y cambiar de manera no siempre previsible. Es así que los pueblos indígenas aunque envueltos en la vorágine de la modernización y últimamente de la globalización-mundialización tienen también sus propias perspectivas y resistencias.

SITUACIÓN SL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS EN EL ABYA YALA

En las Américas, los pueblos indígenas no han desaparecido, a pesar de los más de 500 años de conquista, colonización, subordinación. La historia es harto conocida, pero conviene recordar que el des-encuentro se ha caracterizado por las relaciones desiguales, a veces por la convivencia, a veces por la coexistencia, pero también por las apropiaciones y las mezclas.

Población indígena en la actualidad

En América Latina subsisten más de 40 millones de indígenas que equivalen a más del 10% de la región. Más de 500 lenguas indígenas diferentes y un sinnúmero de conocimientos, tecnologías y saberes indígenas producto de miles de años de convivencia con la naturaleza. (López 2001)

Saber exactamente cuántos somos <vale para todo país> es prácticamente imposible, por los constantes cambios que sufre la demografía. Más problemática es la situación con los pueblos indígenas, debido a los diversos criterios para identificarlos pero también a la ubicación geográfica, y a veces a la auto invisibilización. Sólo contamos con estimaciones que varían de fuente a fuente. Hay estimaciones que van desde 50 millones, para 650 pueblos indígenas, un porcentaje del 10% de la población total (Bello & Rangel 2000: 15), hasta 29.496.194 (incluidos los 1972 posibles indígenas de Trinidad y Tobago), 663 pueblos indígenas, 6,20% de la población total (Sichra 2009).

Los datos recogidos por el Atlas Sociolingüístico (Sichra 2009), son los más recientes, y –creemos—también los más confiables.

Población indígena

PAÍS	POBLACION TOTAL NACIONAL	PUEBLOS INDIGENAS	POBLACIÓN INDIGENA	% POBLACIÓN INDÍGENA
Antigua y Barbuda (2005)	81.479	1?	258	0,3
Argentina (2001)	36.260.160	30	600.329	1,6
Belice (2000)	232.111	4	38.562	16,6
Bolivia (2001)	8.090.732	36	5.358.107	66,2
Brasil (2000)	169.872.856	241	734.127	0,4
Colombia (2005)	41.468.384	83	1.392.623	3,3
Costa Rica (2000)	3.810.179	8	65.548	1,7
Chile (2002)	15.116.435	9	692.192	4,6
Dominica (2005)	78.940	1?	2.099	2,6
Ecuador (2001)	12.156.608	12	830.418	6,8
El Salvador (2007)	5.744.113	3	13.310	0,2
Guatemala (2002)	11.237.196	24	4.487.026	39,9
Guyana (2001)	751.223	9	68.819	9,1

Guyana Francesa (1999)	201.996	6	3.900	1,9
Honduras (2001)	6.076.885	7	440.313	7,2
México (2000)	100.638.078	67	9.504.184	9,4
Nicaragua (2005)	5.142.098	9	292.244	5,7
Panamá (2000)	2.839.177	8	285.231	10,0
Paraguay (2002)	5.163.198	20	108.308	2,0
Perú (2008)	28.220.764	43	3.919.314	13,9
Santa Lucía (2005)	160.750	1?	775	0,4
Surinam (2006)	436.935	5	6.601	1,5
Trinidad y Tobago (2000)	1.114.772	1?	1.972?	1,7
Uruguay (2004)	3.241.003	0	115.118	3,5
Venezuela (2001)	23.054.210	37	534.816	2,3

Fuente: Atlas Sociolingüístico, Sichra 2009: 78.

Lo que más llama la atención de estos datos es la población total, que contrariamente a las estimaciones, solamente alcanza a algo menos de 29 millones y medio. Podríamos resistirnos a aceptarlos, debido a que las fechas de los censos en muchos casos datan de hace una década y suponer que la población indígena se incrementó en números absolutos. Pero, por el momento, por lo menos hay esa cantidad de personas que se han identificado como indígenas.

Bolivia y Guatemala son los países con mayor porcentaje de población indígena, 66,2 y 39,9%, respectivamente; le siguen BÉlice 16,6% y Perú 13,9%, Panamá con 10%; todos los otros países tienen porcentajes por debajo del 10%. Llama la atención México, con solo 9,4%, un país generalmente reconocido por su población indígena.

En términos absolutos, los países con mayor número de indígenas son México, Bolivia, Guatemala, Perú, Colombia, en ese orden, que tienen poblaciones mayores al millón de personas; Ecuador, Brasil, Chile, Argentina y Venezuela tienen poblaciones indígenas por encima del medio millón; los demás países tienen poblaciones menores.

Censos

Los censos son las herramientas que usan los estados para contar y categorizar a sus habitantes; los resultados son útiles para planificar los diversos aspectos de la vida de cada país. Pero los censos solamente se aproximan a la demografía de los países, pues los números exactos van cambiando constantemente. En el caso de los pueblos indígenas, las cifras son más frágiles.

Luis Enrique López, refiriéndose al caso boliviano, decía:

que no se sabe con exactitud cuánta población indígena de tierras bajas realmente existe. Ello se debe, fundamentalmente, a que los censos de población no han logrado todavía llegar a lugares remotos como algunos de los cuales en los que habita población indígena, a la dispersión poblacional que caracteriza al país y al hecho que muchos indígenas tanto aquellos que habitan en zonas rurales accesibles como en las ciudades, pasan, por lo general, desapercibidos por su conocimiento del castellano y por el bilingüismo que los caracteriza y son registrados como monolingües castellano hablantes. (López 2000:10)

Dada la discriminación, es entendible que los indígenas se mimeticen y pasen por castellano-hablantes. En este caso, las estrategias de mimetización o auto invisibilización determinan que los indígenas no expongan su procedencia indígena. Los censos entonces fallan.

Pero el primer problema al que se han enfrentado los demógrafos y analistas estadísticos es el de las categorías en uso. Mientras para algunos la población indígena es definida en términos de auto adscripción o pertenencia, para otros lo es por asignaciones categoriales externas, esto quiere decir que es un “otro” externo, generalmente instituciones del Estado, quien define lo que se entiende por indígena. Ejemplo de ello son los censos que definen pertenencia étnica sólo por lengua hablada, cuando es claro que el secular sometimiento cultural o la aculturación genera problemas de auto-reconocimiento en relación a la lengua por parte de minorías étnicas. (Hopenhayn et al. 2006: 24)

Entonces, no solamente es la dificultad de llegar a todas partes ni solamente la minusvaloración de los propios indígenas sino también las indecisiones de los demógrafos de definir los criterios para el levantamiento de los datos. En todo caso, los censos proporcionan información más confiable que las estimaciones en base a criterios subjetivos.

El bilingüismo y la diglosia

Según Calvet (1981), en una primera etapa de la colonización, las clases dirigentes son bilingües, las masas monolingües en su lengua indígena. En una segunda etapa, los gobernantes vuelven a ser predominantemente monolingües en la lengua dominante; las masas se van haciendo bilingües, aun cuando también hay sectores rurales que se mantienen en el monolingüismo en la lengua indígena.

El bilingüismo empieza a producirse desde los primeros años del contacto entre europeos e indígenas. Así, el castellano empieza a influir en las lenguas indígenas desde un principio.

Se dice que en su segundo viaje los indios de la costa ya sabían algunas voces españolas como *jubón*, *camisa*, *almirante*; estos se acercaban a los navegantes y repetían dichas palabras mostrando que conocían esos nombres. (Merma 2005: 172)

Posteriormente, en la colonia, el establecimiento de las ciudades y pueblos, los matrimonios mixtos, la enseñanza del catecismo en lenguas indígenas, la apropiación de la lengua indígena por los terratenientes... contribuyen a la extensión del bilingüismo.

En este contexto de contacto y conflicto, hay individuos que hablan dos o más lenguas, típicamente una de ellas es el castellano (u otra lengua hegemónica) y la otra u otras las lenguas indígenas. Las comunidades típicamente se mantienen monolingües en la lengua indígena, los pueblos se hacen bilingües. Entretanto, los centros urbanos mayores, las ciudades, aunque no son monolingües, tienden hacia la utilización privilegiada del castellano pero también son bilingües.

Pero el bilingüismo, considerado fundamentalmente como el uso de dos o más idiomas por el mismo individuo (bilingüismo individual) o por varios individuos en la comunidad (bilingüismo social), pronto deviene en la diglosia, o sea, en el uso de dos o más lenguas pero de manera diferenciada, de acuerdo a los ámbitos formales o informales de la sociedad.

En la diglosia, el castellano (o lengua A) aparece como la lengua plena de la sociedad nacional, se utiliza en todos los ámbitos tanto formales como informales: en la familia, la administración pública, la escuela, los medios de comunicación; en cambio la lengua indígena (quechua, aimara, maya, mapudugun, guaraní, etc., etc. o lengua B) queda restringida en su uso a los ámbitos informales, principalmente la casa. Así, la lengua A se enviste de prestigio y poder, mientras la lengua B queda desvalorizada.

Puesto que la lengua A se asocia con el prestigio y el poder, y la lengua B con los estratos populares o indígenas, tiende a la Progresión, mientras la lengua B entra en un proceso de Regresión (ver la siguiente conferencia).

En resumen, las ciudades son multilingües, hay bilingües, pero también un uso diferenciado de las lenguas según los ámbitos formales e informales, o sea, las ciudades son también diglósicas. Conviene recordar que en la colonia, algunas lenguas indígenas mantuvieron su vitalidad e incluso se expandieron, adquiriendo la calificación de ‘lenguas generales’: el náhuatl, el quechua, el aimara, el puquina, el maya. La política lingüística cambió después del levantamiento de Tupac Amaru (1780), se empujó entonces la castellanización de los indígenas. Pero fue con las repúblicas que las políticas lingüísticas castellanistas se consolidan.

Lenguas indígenas, lenguas en peligro de extinción

El continente a la llegada de los europeos estaba poblado por numerosos pueblos y miles de lenguas. Hay estimaciones que hablan de 1000 hasta 4000 lenguas.

Guyot al respecto nos proporciona los datos siguientes:

Los americanistas piensan que, antes de la llegada de Colón, había entre 4.000 y 5.000 idiomas en las Américas: ahora, sin embargo, hay menos de 1000 (Lewis, 2009); en Brasil, donde todavía hay una diversidad lingüística importante, el número cayó de 1200 a 193 para las estimaciones más optimistas, y a 170 para otras [<http://www.linguamon.cat/>]. (Guyot 2010:53)

López y Sichra corroboran el dato con respecto a las lenguas en el Brasil.

Cinco siglos atrás, la “selva de lenguas” que impactó a los cronistas españoles tenía otra dimensión: solamente en Brasil 10 millones de indígenas hablaban en el siglo XVI 1000 lenguas. Hoy de ellos sólo queda un medio millón que habla unas 170 lenguas diferentes. (López y Sichra 2004:123)

El destino de las lenguas, sin embargo, está ligado al destino de sus hablantes. Las relaciones asimétricas entre europeos e indígenas instalan una dinámica de las lenguas que favoreció a las lenguas de los colonizadores (inglés, castellano, portugués, francés, principalmente) y perjudicó al desarrollo de las lenguas indígenas.

Una consecuencia de las relaciones desiguales entre las lenguas es el deterioro de las lenguas subordinadas en todos sus niveles: el fonológico, morfosintáctico, semántico.

En lo sociolingüístico, los usos lingüísticos y los ámbitos de uso de las lenguas indígenas son restringidos, lo que va contribuyendo a la regresión.

Las lenguas indígenas, aun el quechua con sus estimados 10 millones de hablantes, están en peligro de extinción.

LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA

La educación tradicional

No es necesario repasar toda la historia, baste indicar que la educación a partir de los Estados, en lo lingüístico y en lo cultural ha sido Y-izante (castellanizante/lusofonizante y occidentalizante).

La educación institucionalizada² de los Estados se desarrolla en el marco de las relaciones asimétricas entre Occidente y los pueblos indígenas. Abadio Abadio Green, al respecto, dice lo siguiente:

El diálogo entre la educación y los pueblos originarios resulta interesante, pero también está lleno de malestares, porque precisamente la educación que trajeron los colonizadores a nuestras tierras no es una historia que quedó en el pasado, sino que se sigue reproduciendo la herencia colonial y, sobre todo, reforzando la hegemonía cultural, política y económica de occidente. Es decir, lo que tenemos hoy es una educación colonial, machista, católica, individualista, patriarcal y universal; una educación que ha desconocido los saberes ancestrales de los pueblos originarios de Abya Yala. (Green)

Así y todo, en la actualidad la escuela es una institución que tiende a generalizarse. En un principio, el acceso a la escuela es restringido, las poblaciones indígenas son marginadas, aun cuando en la colonia ha habido excepciones (en las misiones y reducciones, por ejemplo). En las primeras décadas del siglo XX, los Estados de la región empiezan a incursionar con la escuela en las regiones rurales, y hacia mediados de siglo se produce una mayor expansión hacia las áreas rurales.

La educación impartida por la escuela occidental, no solamente se ocupa de transmitir sus creencias y conocimientos, sino que al mismo tiempo va transformando la memoria colectiva de los pueblos indígenas, algo que luego es instrumental en la apropiación del territorio.

A lo largo de los siglos precisamente hemos tenido esta educación que ha cumplido un papel fundamental: la de borrar la memoria y la sabiduría de los pueblos originarios de este continente de Abya Yala, en esa medida la usurpación de los territorios de los pueblos originarios con sus riquezas se harán de manera fácil y con más sutileza. (Green)

² Utilizamos ‘educación institucionalizada’ a la que es impartida desde los Estados en lugar de ‘educación formal’ con el fin de resaltar que hay una educación sistemática en los pueblos indígenas, pero que a veces se minimiza como ‘educación informal’.

Dicho de otro modo, la educación es pensada en función de los paradigmas occidentales, pero para poblaciones indígenas, rurales, consideradas diferentes.

La propuesta desde la institucionalidad

La Fundación W.K. Kellogg y el IPE-UNESCO apoyaron 14 experiencias educativas en 9 países de la región, sus motivaciones son presentadas del modo siguiente:

Las hipótesis básicas que inspiraron esta iniciativa sostienen que la educación es una variable clave en los procesos de desarrollo y que, para enfrentar los desafíos de una educación de buena calidad en contextos de pobreza, es indispensable construir alianzas entre los diferentes actores sociales que actúan en dichos contextos. La escuela sola, aislada del resto de las instituciones de la comunidad, no puede satisfacer los objetivos de los procesos de desarrollo y, a la inversa, los procesos económicos, políticos y culturales, sin una sólida base educativa, tampoco son posibles ni sustentables. Los conceptos de educación como responsabilidad de todos y de alianzas estratégicas para satisfacer necesidades básicas de aprendizaje ocuparon un lugar muy relevante en el marco teórico con el cual se justificó este programa. (Hernaiz 2004:13)

La educación desde las instituciones se conecta con los ideales del “desarrollo”, la educación para los “pobres”, pero también se considera la educación como un ingrediente esencial de “los procesos económicos, políticos y culturales”, y a diferencia de las prácticas tradicionales de los Estados (que planificaban la educación para los indígenas desde los ministerios de educación) también se plantea la participación de los afectados/beneficiarios y que la responsabilidad de la educación son de todos. <Un tema para el debate: no se concibe que los propios pueblos indígenas planifiquen y conduzcan sus escuelas.>

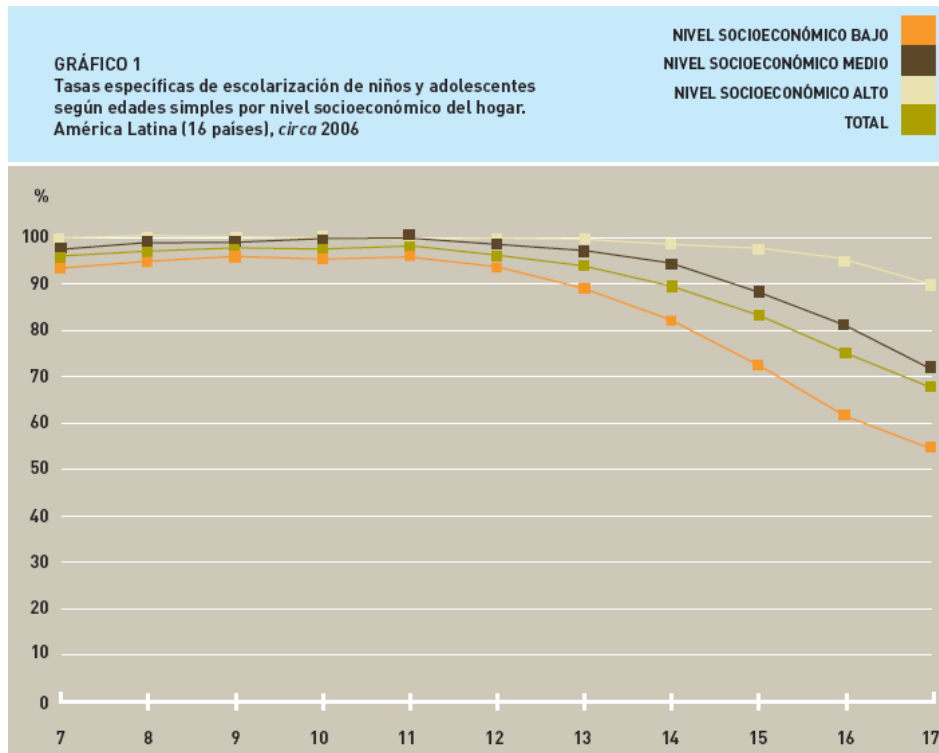
La cobertura de la educación

En aproximadamente cien años de educación institucionalizada, la cobertura es casi total en el nivel primario, pero falta avanzar en la secundaria y mucho más en la educación superior.

Según el SITEAL (2008), la primaria (circa 2006) tiene una cobertura cercana al 100 % en la región.

En el conjunto de América Latina, casi la totalidad de los niños de 7 a 12 años de edad están escolarizados. Se sabe, a partir de las encuestas realizadas en los hogares de dieciséis países de la región, que el 98% de ellos asiste a algún establecimiento educativo. (SITEAL 2008: 23)

En el cuadro siguiente se especifican las tasas de escolaridad para estudiantes de 7 a 17 años, según datos recogidos en 16 países de la región.



Fuente: SITEAL 2008:23, en base a encuesta a hogares.

Hasta los doce años aproximadamente la tasa de escolarización está por encima del 90%; pero a partir de los 12 años, cuando se ingresa a la secundaria, las tasas de escolarización también empiezan a declinar, especialmente en los grupos de nivel socioeconómico medio y más en los de nivel bajo. Puesto que las poblaciones indígenas están típicamente ubicadas en los niveles socioeconómicos bajos inferimos que también tienen las mayores mermas en la escolarización de su población.

Las desigualdades socio-económicas en los países, en las zonas rurales y urbanas persisten y “tienen su correlato en las trayectorias educativas de los adolescentes.” (SITEAL 2008: 65). Dicho de otro modo, los jóvenes indígenas de las regiones rurales tienen más dificultades para terminar la secundaria.

Un grupo especialmente vulnerable es el formado por adolescentes con ascendencia afroamericana o indígena. La información disponible para seis países latinoamericanos da indicios de que, efectivamente, los sistemas educativos muestran una gran dificultad para generar una oferta escolar que los integre y retenga en sus aulas. En Bolivia, Brasil, Ecuador y Uruguay la probabilidad de estos adolescentes de quedarse al margen de la escuela es considerablemente mayor que para el resto de los adolescentes, brecha que además se incrementa con la edad. Estas diferencias en el acceso se agudizan luego, entre quienes están escolarizados: el nivel de retraso escolar de los grupos étnicos es mucho mayor, al punto tal que roza, en algunos casos, una brecha de 25 puntos porcentuales. Estos grupos sociales representan sin duda una gran dificultad para los sistemas educativos. Por un lado, porque en general son grupos históricamente excluidos o relegados, por lo que sus condiciones de vida suelen ser sumamente precarias. Pero además, porque la brecha que existe entre estas culturas y la cultura escolar representa una gran dificultad a la hora de generar un diálogo que dé lugar a prácticas educativas efectivas. (SITEAL 2008:69)

Entonces, los países no generan una oferta escolar que ‘retenga e integre’ a los adolescentes. En el caso boliviano, hay escuelas para los primeros tres o cuatro grados en todas partes; la secundaria solamente en las poblaciones mayores, y la universidad solamente en las grandes ciudades. Excepto últimamente las Universidades Indígenas ubicadas en poblaciones menores. En este panorama de la carencia de oferta educativa para el nivel secundario, los estudiantes tienen que migrar, muchos optan por no hacerlo y más bien reintegrarse a las labores productivas en su comunidad o ingresar al mercado laboral.

En este panorama, los ‘grupos indígenas’ tienen un mayor ‘retraso escolar’, de hasta un 25%. Entre las razones ofrecidas están la histórica exclusión social, que dio lugar a condiciones de vida “sumamente precarias”; y la disonancia entre la cultura y la escuela.

Las tasas netas y específicas de escolarización en Bolivia, Brasil, Ecuador, Nicaragua y Uruguay son mayores en las poblaciones que no tiene filiación indígena o afroamericana, la excepción es El Salvador. (SITEAL 2008:69)

Hay una gran dificultad en la región para crear las condiciones sociales, culturales y educativas orientadas a que todos los adolescentes estén escolarizados y logren completar el nivel medio. Esto se aprecia en los datos que muestran la situación de aquellos que viven en zonas rurales, los de familias afrodescendientes o indígenas y los de nivel socioeconómico más bajo. Sin duda, ante estos grupos sociales los sistemas educativos muestran su debilidad y evidencian sus limitaciones. (SITEAL 2008: 84)

(...) todavía se está muy lejos de lograr la expectativa de universalización de la educación media. (SITEAL 2008: 92)

Además es necesario aclarar que la educación secundaria ha dejado de ser bilingüe y se imparte exclusivamente en castellano, portugués o incluso en lengua extranjera (como en las carreras para la enseñanza del inglés o francés). Con respecto a la educación superior para los pueblos indígenas es prácticamente inexistente. En este nivel, se ignoran a las lenguas y culturas de los indígenas.

Reivindicaciones desde los movimientos indígenas

Después de siglos, los pueblos indígenas (o más precisamente, las organizaciones de base) reivindican sus derechos lingüísticos, su derecho a la educación, sus derechos a la tierra y el territorio.

En lo educativo, las primeras décadas del siglo XX, se reclama del Estado la atención educativa, tomando en algunos casos la iniciativa, estableciendo sus propias escuelas, pagando al profesor.

En forma resumida, la ‘emergencia indígena’ de las últimas décadas se constituye en un nuevo actor en el contexto de los Estados Nacionales. Entre sus demandas educativas, está primero el derecho a la propia lengua, que deriva en la exigencia de la educación intercultural bilingüe.

En Bolivia, varias organizaciones indígenas plantean la interculturalidad como un elemento importante para reconfigurar las relaciones entre los pueblos indígenas y la sociedad nacional, y se reivindica la EIB como “instrumento político de liberación”.

La concepción de interculturalidad del movimiento de las naciones indígenas originarias está cimentada en: las relaciones igualitarias y de respeto mutuo entre las diferentes culturas; el fortalecimiento de la identidad cultural; el desarrollo de la lengua originaria y el castellano como segunda lengua y; la gestión territorial con autonomía como una forma de ejercer el poder político en nuestros propios territorios.

Debemos entender los procesos de construcción de una sociedad intercultural en su dimensión social, económica, territorial, cultural y ante todo política. De esta manera, la EIB como una conquista lograda en años de lucha por las organizaciones indígenas originarias, se constituye en un instrumento político de liberación, de reivindicación, de autodeterminación y de reafirmación de la identidad cultural de las naciones indígenas originarias. (UNNIOs 2004:7)

Más recientemente aún, por lo menos en el caso boliviano, se plantea también la intraculturalidad. Las organizaciones de base indígenas han sostenido al respecto que no puede haber interculturalidad si no hay previamente intraculturalidad. La intraculturalidad, en este sentido, es la

propuesta del fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas para poder establecer esas relaciones horizontales que plantea la interculturalidad.

La EIB

Aunque la educación tradicional a partir de los años 50 del siglo pasado se va extendiendo al medio rural y a las comunidades indígenas, es cuestionada por los altos índices de repetición, abandono, reprobación en las poblaciones indígenas, además de su carácter castellanizador y civilizador.

Los indicadores educativos también caracterizan socialmente a los pueblos indígenas: Guatemala muestra tasas de repetición entre alumnos indígenas en primaria de 90%; en Bolivia, un niño de habla indígena tiene el doble de probabilidad de repetición que un educando que sólo habla el castellano; los indígenas tienen tres años de escolaridad menos que los no indígenas. En Chile, la tasa de repetición a nivel primario en la región con mayor presencia indígena es dos veces más alta que el promedio nacional. En México, a juzgar por la CEPAL, el analfabetismo en las regiones con mayor número de indígenas duplica y en muchos casos triplica al del resto de la población (Bello y Rangel 2002). En Argentina, 56% de los indígenas mapuches no tienen escolaridad, a diferencia del 7% de no-indígenas sin escolaridad (Patrinos 1994:14). (López y Sichra 2004:127)

Los datos precedentes nos indican que la combinación de ‘pobreza’ y ‘condición de indígena’ fueron determinantes para el bajo rendimiento escolar.

Una de las críticas que luego determinó la alternativa de la educación bilingüe es que los alumnos indígenas no rendían fundamentalmente porque el currículo estaba en castellano con contenidos urbanos, el maestro o maestra utilizaba el castellano para impartir la educación y los alumnos no entendían. En algunos lugares, Ecuador, Perú y Bolivia, donde los estudiantes indígenas eran monolingües en la lengua indígena, el quechua, surgieron dos estrategias para resolver el problema lingüístico, es decir, la comunicación: (a) los docentes prohibían el uso de la lengua indígena, incluso estableciendo castigos diversos para aquellos estudiantes que fuesen sorprendidos hablando en su lengua, y (b) los docentes bilingües utilizaban la lengua indígena para comunicarse con los estudiantes, resolviendo de este modo el problema de comunicación, sin embargo, el currículo continuaba en castellano. En resumen, la escuela occidentalizante y castellanizadora no lograba buenos resultados en el medio rural.

La alternativa a la castellanización fue la educación bilingüe. Primero se realizan proyectos piloto; luego los Estados van adoptando la alternativa de la EIB para atender a las poblaciones indígenas. Al mismo tiempo, las organizaciones indígenas reivindican, como ya vimos, la EIB. Así, en un

clima de reconocimiento de la diversidad, los Estados van incluyendo los temas de la pluralidad en sus constituciones y la inclusión de la EIB.

En relativamente poco tiempo, menos de dos décadas, 11 países de la región (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconocen en sus constituciones el carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de sus sociedades. (López y Sichra 2004:128)

A comienzos del siglo XXI, en 17 países se reconoce el derecho de las poblaciones indígenas a una educación en lengua propia y se hace educación intercultural bilingüe en el marco de las reformas educativas en curso basadas en una política de descentralización tanto institucional como curricular, en la medida en que, por lo menos en el papel, reconocen la interculturalidad para todos y la necesidad de diversificar, al menos parcialmente, el currículo nacional. Se hace educación intercultural bilingüe en Argentina, Belice, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Guyana, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. (López y Sichra 2004:134)

En resumen, la EIB se ha venido generalizando en la región y se continúan haciendo esfuerzos en los países para avanzar con propuestas educativas diversas que incluyen la lengua y la interculturalidad.

Desencantos y sospechas

A pesar de los avances en la incorporación de la EIB a la educación institucionalizada en muchos países de la región, hay desencantos y sospechas.

En México, la Educación Bilingüe se viene implementando desde los años 40. El Instituto Indigenista Interamericano tiene fuerte influencia al respecto, incluso en otros países de la región. Sin embargo, los desencantos con la atención educativa a los pueblos indígenas en la actualidad continúan. En México, la EIB solamente es un subsistema.

En Ecuador, la administración de la EIB estuvo a cargo de la **CONAIE**, pero es un sistema que competía con la educación hispana; en la actualidad la administración autónoma se va diluyendo.

En Guatemala, la EIB tiene larga data, pero parece más fuerte en el discurso que en la aplicación en las escuelas.

En el Perú, la EIB es selectiva

La praxis de la educación bilingüe intercultural en el Perú es una praxis excluyente que se limita a atender a las comunidades nativas y campesinas de las zonas rurales más alejadas del país. Es una praxis que excluye lo urbano sin razón de ser. De esta manera, los graves conflictos interculturales que se han generado en los espacios urbanos de las grandes ciudades fruto de las migraciones del campo a la ciudad, son sistemáticamente desatendidos.

Además, es una praxis que se limita, dentro de la educación básica, a la educación primaria. A pesar de las prescripciones jurídicas y las concesiones retóricas la EBI se encuentra limitada a ser una modalidad específica de la educación básica rural primaria; no incluye ni en sus planes a la educación básica secundaria y menos la educación superior. Desde esta consideración lo que está sucediendo es que los aprendizajes obtenidos en la EBI primaria se descontinúan y lo mismo se pierden en la secundaria común, monolingüe y etnocéntrica. (Tubino 2005:5)

Según López y Sichra, la etnoeducación solo atiende a algunas regiones en Colombia, o solo en los centros educativos asignados; en el Perú la EBI solo se implementa en comunidades alejadas y con escuelas multigrado; en Argentina, Costa Rica, Panamá y Paraguay solo son proyectos focalizados en algunas comunidades (López y Sichra 2004:138).

En Bolivia, entre los años 1995-2005, la EIB avanzó en lenguas indígenas, pero falló en la enseñanza del castellano como segunda lengua, a pesar de la validez teórica del enfoque comunicativo adoptado. La implementación de la EIB, por lo menos, se relajó desde 2006, debido al atraso en la aprobación e implementación de la nueva ley educativa. La ley se aprobó en Diciembre de 2010, y en la actualidad se van haciendo los preparativos con miras a que entre en aplicación recién en 2012. La nueva ley tiene innovaciones importantes (descolonización, intracultural, intercultural, plurilingüe, productiva, tecnológica), pero su aplicación parece lejana.

Se sospecha de la EIB como “oferta educativa estatal” y se plantea la educación “indígena: es decir, de una educación pensada por los indígenas y desde su cosmovisión y formas de sentir y actuar.” (López y Sichra 2004:141)

En resumen, hay observaciones a la marcha de la EBI y solo se destina a las poblaciones rurales y se limita a la primaria. Dicho de otro modo, luego de la primaria bilingüe intercultural se vuelve a la ‘normalidad’. Según Tubino, en el discurso se “ha optado por el modelo de mantenimiento”, pero en los hechos, “a nivel de la praxis se ha optado por el modelo de transición” (Tubino 2005:5).

Conclusiones

Los países de la región se establecen imponiéndose a la diversidad de pueblos, lenguas y culturas; las relaciones son conflictivas

En lo lingüístico significa la progresión del castellano con atrición de las lenguas indígenas

La educación tradicional es una herramienta de los Estados para instruir, educar, incorporar al indígena a la vida nacional

La EIB es una alternativa, pero está cuestionada por ser intermitente, no lograr el fortalecimiento de lenguas y culturas como se esperaba, ni poner en marcha la interculturalidad

En todo caso, es necesario reconocer que ha habido avances hacia un mayor reconocimiento de la diversidad y los derechos de los pueblos indígenas, y en los Estados y poblaciones de la región hay una predisposición para caminar hacia la construcción de los Estados Plurales. Qué pasará, depende de nosotros.

BIBLIOGRAFIA

- Calvet, Louis Jean. 1981. *Lingüística y Colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Madrid: Ediciones JUCAR/SINDERESIS.
- Dussel, Enrique. 1992. "El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad"
- Green, Abadio. Educación superior desde la Madre Tierra. En línea:
- Guyot, Jacques. 2010. La diversidad lingüística en la era de la mundialización (Language Diversity in the Age of Globalization). *Historia y Comunicación Social*. 2010, 15 51-66.
- Hernaiz, Ignacio. 2004. *Educación en la diversidad. Experiencias y desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe*. Serie de Publicaciones sobre la Iniciativa "Comunidad de Aprendizaje" Fundación W.K. Kellogg. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – Unesco.
- Hopenhayn, Martín, Álvaro Bello, y Francisca Miranda. 2006. Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. Santiago de Chile: Naciones Unidas CEPAL.
- Iturralde G., Diego A. 2001. Tierras y territorios indígenas: discriminación, inequidad y exclusión. Ponencia a la Conference on Racism and Public Policy, auspiciada por United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD), Septiembre 2001, Durban, South Africa
- Illich, Ivan. 1981. *Shadow Work*. Open Forum.
- Illich, Ivan. 1991. *La Guerra contra la Subsistencia*. Cochabamba: Ediciones Runa.
- López, Luis Enrique e Inge Sichra. 2004. "La educación en áreas indígenas de América Latina: balances y perspectivas". En Hernaiz, Ignacio. 2004. 121-
- López, Luis Enrique. 2000. La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. Informe final. Cochabamba: UMSS . GTZ.
- López, Luis Enrique. 2001. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Educación Intercultural. MINEDUC, Guatemala, julio de 2001.

- Merma Molina, Gladys. 2005. "Antecedentes históricos del contacto entre el español y las lenguas indígenas americanas: los intérpretes indígenas, la iglesia y los españoles que se incorporaron a la vida indígena". *Res Diachronicae Virtual 4: El Contacto de Lenguas*. Número monográfico coordinado por Ana Rodríguez Barreiro y Ana García Lenza. 171-183.
- OIT. 1953. *Poblaciones indígenas. Condiciones de vida y de trabajo de los pueblos autóctonos de los países independientes*. Ginebra: Imprenta Kundig.
- Moyano, Beatriz Elisa, y Ángel María Casas Gragea. 2003. "Los discursos del encuentro y desencuentro surgidos desde el primer contacto entre Europa y América". *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*. 3. 2003:67-81.
- Palacios, Marco y Frank Safford. 2002. *Colombia: país fragmentado, sociedad dividida: su historia*. Bogotá: Editorial Normal.
- Paraguay. 2007. *Ciencias Sociales y sus Tecnologías. Primer Curso, Volumen 2*. Asunción: MEC.
- Sichra, Inge (coord. y ed.). 2009. *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Vols I, II. UNICEF . FUNPROEIB Andes . AECID.
- SITEAL. 2008. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Buenos Aires: OEI . UNESCO . SITEAL.
- Tubino, Fidel. 2005. *La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. Cuadernos Interculturales, 3.5*. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile. Pp. 83-96.
- Unidad Nacional de las Naciones Indígenas Originarias (UNNIOs). 2004. *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y Sociocultural*. Santa Cruz: CONAMAQ, CSUTCB, CIDOB, APG, CSCB, FNMCB-BS, CEAM, CEPOG, CENAQ y CEA. En línea:
- Zuñiga Navarro, Gerardo. 1988. *Los procesos de constitución de Territorios Indígenas en América Latina. Nueva Sociedad*, No. 153, Enero-Febrero, pp. 141-155. <Gerardo zuñiga navarro territorios indígenas>