

El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe

Javier Serrano Ruiz (*)

(*) **Javier Serrano Ruiz** es magíster en Lingüística y Educación y consultor de la Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica de Colombia.

En este trabajo me refiero a la Educación Intercultural como enfoque educativo general para las poblaciones de países en los cuales conviven grupos culturalmente diversos. Considero la Educación Intercultural Bilingüe como modalidad particular de la anterior, apropiada para colectivos, de ordinario pueblos indígenas y grupos negros o afroamericanos que se encuentran en situación socioeconómica desventajosa, son minoritarios en el contexto de los Estados nacionales y poseen lenguas y culturas, o elementos de ellas, particulares.

Con este marco expongo algunas reflexiones en torno a las funciones específicas de los maestros, su formación inicial y en servicio (llamada también profesionalización, capacitación o perfeccionamiento) y la participación de los pueblos en el diseño, planificación y ejecución de los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Trataré de hacerlo teniendo en cuenta aspectos generalmente significativos, pese a la variedad de nuestros países.

1. Introducción

La diversidad cultural no suele ser por sí misma objeto de atención en las políticas educativas, excepto cuando grupos particulares disponen de capacidad económica y respaldo político, como ocurre con la educación privada para jóvenes de ascendencia cultural extranjera, abierta también a los nacionales.

Procesos de descentralización administrativa como los que han llevado a cabo durante las últimas décadas la mayoría de nuestros países suelen ser ocasión para un relativo incremento en la valoración de características regionales y locales, así como para decisiones internas de instituciones y comunidades educativas.

Sin embargo, la experiencia centralista homogeneizante de muchos años no se rompe sólo por decisiones políticas. Aunque la lengua no es la cultura sino uno de sus aspectos, es posiblemente el más visible y, por tanto, más allá de ella lo que se hace en relación con la diversidad suele limitarse al plano en que maestro y alumnos comparten en forma espontánea pautas inconscientes.

El relativo auge de las tendencias regionales y locales en el marco de procesos de descentralización no significa por sí mismo énfasis intercultural, especialmente cuando la diversidad no es tematizable en forma tan clara como ocurre con la lengua.

Podría también pensarse que la diversidad no tiene que considerarse, necesariamente, entre culturas regionales sino entre paradigmas como urbano y rural. En este caso, habría que pensar en caracterizaciones más precisas que los lugares comunes, simplificaciones también homogeneizantes, del tipo «urbano equivalente a moderno y letrado; rural equivalente a arcaico y oral».

De otra parte, las consideraciones de lo intercultural no son neutras. Cuando las relaciones socioeconómicas entre campos culturales son desiguales, y cuando se trata de políticas sociales institucionalmente definidas, existe hegemonía en las relaciones. Entre grupos sociales el más poderoso tiende a imponer valores, actitudes y, en muchos casos, decisiones. Finalmente, esta dinámica se manifiesta en prestigio y valoraciones inequitativas de formas de vestir, comer y comportarse, de lenguas y dialectos.

Pero no son las culturas las que se relacionan entre sí, sino los sujetos. Más que de educación intercultural, como si las culturas fueran homogéneas, deberíamos hablar de educación para la diversidad. Esto es válido para la población no hablante de lenguas vernáculas, lo mismo que para los indígenas y grupos de lenguas criollas, e incluye en este caso el componente del bilingüismo.

La educación para la diversidad comprende lo referente a formación de los maestros, a planes de estudio y a formas pedagógicas, entendidas como maneras de actuar en la escuela; todo lo que en ella se hace es pedagogía, inclusive lo menos explícito, el llamado «currículo oculto».

Ahora bien, cuando se habla de Educación Intercultural Bilingüe, es usual que hagamos referencia, en especial, a escuelas de o para indígenas, población hablante de lenguas criollas o, en ocasiones, población afroamericana, destinadas a la educación formal de los niños y jóvenes. Se trata de escuelas con particularidades, sobre todo curriculares, pero que conservan, en su gran mayoría, la forma convencional del sistema educativo escolar.

Esto se debe no sólo a decisiones de Estados controlados por grupos de la cultura hegemónica, sino también a que la escuela ha representado en muchos casos la conquista por los olvidados de un emblema del poder de los dominadores. Así, es común encontrar pueblos que durante años luchan por el acceso al servicio educativo, que desarrollan o asumen de otros el discurso de la Educación Intercultural Bilingüe, y que terminan obteniendo u organizando para sus jóvenes una escuela similar a aquella implantada para los campesinos mestizos, y con frecuencia de calidad inferior. Querían escuela, y **la escuela** es esa, funcione o no. Es la única referencia que siempre tuvieron de ella.

Lo anterior explica, por lo menos en parte, situaciones de frecuente ocurrencia, en las cuales la población se resiste a poner en práctica sus mismos planteamientos en asuntos como la adecuación de la infraestructura física a sus tradiciones arquitectónicas y las condiciones del medio, la adopción de horarios, calendarios y formas pedagógicas divergentes de los convencionales, mientras continúa sosteniendo el discurso de la escuela «propia y adecuada».

En términos amplios, desde el punto de vista de su origen, existen en nuestros países escuelas surgidas por iniciativa de organizaciones o comunidades étnicas, lo mismo que las provenientes de la gestión ajena, estatal o privada.

La escuela de Educación Intercultural Bilingüe surgida de sus mismos beneficiarios es, posiblemente en la mayoría de los casos, fruto del sentimiento de amenaza y, por lo tanto, se encuentra con mayor facilidad entre quienes se sienten más amenazados. Así como no nos identificamos en relación con quienes son distintos, nadie se propone crear una escuela que corresponda a sus particularidades si no es porque tiene la experiencia de otra que no lo hace.

En gran parte la escuela intercultural bilingüe se crea por resistencia y significa la adopción de una práctica social de otra cultura. El proceso de su apropiación significa redefinir en la práctica su función, dándole una adecuada a la cultura que la ha adoptado, lo que generalmente ocurre en el sentido de instrumento de fortalecimiento y reproducción cultural.

Sin embargo, el tiempo parece haber demostrado a los pueblos que la escuela no es una práctica neutra, sino que puede contribuir al desmoronamiento de sus fundamentos culturales, sin aportar los beneficios que se le atribuyeron en un principio. Esta comprobación conduce a un gran esfuerzo por transformarla en aquello que inicialmente se pretendía.

Ahora bien, la escuela de Educación Intercultural Bilingüe suele ser defectuosa por tener características similares a las que hacen deficiente la escuela campesina y la escuela de los pobres: ineficiencia, ineficacia y no pertinencia.

Ineficiencia, porque la mayor parte de quienes ingresan no asisten, no aprueban de grado en el tiempo establecido, o no regresan a ella al cabo de algún tiempo.

Ineficacia, porque quienes permanecen no adquieren los conocimientos que se supone deberían adquirir, o no en la medida suficiente.

No pertinencia, porque lo que se aprende allí suele ser útil casi exclusivamente para avanzar dentro del propio sistema educativo, camino cerrado de antemano para la mayoría por razones ajenas al mismo. No logra que alumnos que asisten a ella durante un tiempo, que en la mayoría de los casos no alcanza los cinco años, sean útiles a su sociedad como miembros de calidad diferente a la de quienes no pasaron por ella.

Es dentro de estas condiciones en las que el maestro de Educación Intercultural Bilingüe se ve abocado a cumplir su tarea. El reto es convertirlas en escuelas cada vez más eficientes, eficaces y pertinentes. Y es en relación con este reto y en las condiciones específicas de sus pueblos, como debe llevar a cabo su tarea. Pero ¿en qué consiste esa tarea y qué condiciones tienen los maestros para cumplirla?

2. ¿Quiénes son los maestros?

Predicado común en la legislación sobre Educación Intercultural Bilingüe es que los maestros deben ser escogidos por los suyos y pertenecer a la misma etnia de sus alumnos, lo que significa, en muchos casos, asumir lo que ya venía haciéndose antes de la legislación.

Lo anterior significa también que, en contra de lo que sucede en la escuela convencional, la escuela bilingüe se ha visto obligada a inventar sus maestros, mientras la primera ya los producía en diversos institutos. Una consecuencia es la precaria formación inicial de muchos maestros de Educación Intercultural Bilingüe. La mayoría no terminó la educación media y muchos no cursaron completa la básica.

Seleccionados por criterios diferentes a los de su formación académica o profesional, los maestros no suelen tener otro referente que su escasa experiencia de la escuela convencional. Con ella enfrentan muchos de ellos el reto de lograr que sus alumnos continúen asistiendo a la escuela tras los primeros días, aun antes que el de «enseñar». En cuanto a su actividad pedagógica, tienden a reproducir la práctica de sus maestros, excluyendo a lo sumo lo que consideran más aberrante.

En contra de lo que ocurre con la educación convencional en muchos de nuestros países, donde la profesión de educador no cuenta con suficiente reconocimiento social, en la Educación Intercultural Bilingüe los maestros son personas reconocidas, puesto que suelen ser seleccionados en su medio social inmediato y encarnan la posibilidad de relación menos desventajosa con el mundo no indígena.

En conclusión, lo que suele encontrarse es un pobre maestro con deficiente formación inicial y ninguna o muy poca experiencia pedagógica, tratando de que sus alumnos permanezcan y aprendan algo. Con frecuencia se agrega su compromiso de hacer realidad las esperanzas y responsabilidades que se le atribuyen a la escuela, dado que es el único servicio, o el más presente, en los asentamientos.

3. ¿Qué es la escuela?

En innumerables contextos, la escuela simboliza la presencia del Estado. Contar con ella garantiza con frecuencia que se reconozca por las instancias oficiales la existencia de la localidad y sus habitantes. A través de ella suelen hacerse posibles otros servicios: llegan auxilios alimentarios, brigadas de salud, propuestas ambientales, visitas de funcionarios de diversas agencias.

No es raro, entonces, que el carácter de la escuela agencia de servicios prime en la consideración de la población sobre el de agencia de socialización secundaria, y que llegue a ser más importante su existencia que el cumplimiento de su función específica en condiciones aceptables. Por eso ocurre con frecuencia que los padres de familia consideran que matricular a un hijo es una colaboración con sus vecinos, no importa si quien asiste a clases todos los días es el mismo o uno diferente, según las necesidades domésticas.

En las localidades la escuela es germen de discusiones nuevas, o las acentúa. Su presencia cataliza problemáticas como la de la cultura y la lengua.

En torno a la cultura, es muy frecuente que se opongan fortalecimiento e interculturalidad y se asuma el primero como alternativa a la segunda. Así mismo, que el fortalecimiento se defina más en relación con la recuperación del pasado (vivir como alguna vez vivieron los antepasados) que con la vida en el presente intercultural.

Ante una relativa incapacidad para asumir la gran heterogeneidad interna, la opción tradicionalista intenta suprimirla mediante la afirmación de una unidad imaginada, dentro de la cual sí podría cada uno encontrarse con los demás miembros del mismo grupo.

En cuanto a las lenguas, la aspiración más elemental sobre la escuela gira en torno al aprendizaje de la segunda, la mayoritaria, para superar la desventaja lingüística a través de la adquisición de la suficiente competencia.

Frente a la introducción del lenguaje escrito, no hay resistencias, siempre que se trate de la segunda lengua. En cuanto a la vernácula es aún muy frecuente la desconfianza, debido al temor de posibles consecuencias nefastas sobre la cultura. Esto, en especial, cuando se mantiene con fuerza la existencia de autoridades tradicionales. En otros casos, la resistencia se debe al reconocimiento de dificultades objetivas frente a la posible normalización de su uso; el aprendizaje se ve, entonces, como un dispendio innecesario de esfuerzos, en detrimento de necesidades más acuciantes.

Otro ingrediente se añade al cuadro anterior: los padres de familia, y a veces los mismos maestros, suelen confundir el empleo de una lengua como medio de enseñanza con su presencia en la escuela como objeto de aprendizaje. Y, a su vez, confundir el aprendizaje espontáneo de la forma oral propio de la socialización básica con el consciente, correlativo a la adquisición de la forma escrita. En relación con el empleo de la lengua vernácula como medio de enseñanza, no es frecuente la reticencia, por razones obvias: uno aprende más y mejor si le enseñan en una lengua que conoce. En cuanto a su inclusión como objeto de enseñanza, es frecuente el argumento de que significa pérdida de tiempo, dado que el alumno que llega a la escuela ya la ha aprendido en el medio inmediato. Es frecuente, además, que el maestro comparta estos razonamientos, aunque no lo exprese abiertamente. En muchos casos él mismo no sabe escribir su lengua, o no lo hace cotidianamente con fluidez y propiedad.

Otras razones suelen contribuir a la resistencia frente a la introducción del lenguaje escrito en lengua vernácula. Definir sistemas de fijación escrita de las lenguas se ha convertido en un trabajo demasiado dispendioso y a cargo de lingüistas, sean estos nativos o no. Las discusiones se hacen con mucha frecuencia interminables, y se considera que las decisiones deben tomarse por los especialistas y no en la práctica. Así, quien aprende duda de estar aprendiendo la forma correcta, que efectivamente puede variar en períodos cortos, y las colectividades terminan por confirmar que su lengua es imposible de escribir.

A lo anterior se añade que los maestros, en la gran mayoría de los casos, no saben cómo enseñar su lengua, tanto por falta de formación básica adecuada como porque no se han desarrollado aún las metodologías necesarias, y porque, con frecuencia, las descripciones no han alcanzado el nivel en que esas tareas puedan afrontarse con certeza suficiente. En consecuencia, la enseñanza es vacilante y los logros en los alumnos no alcanzan a convencer a los padres de familia, quienes ven avances mucho más notables en el aprendizaje de la segunda lengua.

La participación de los padres de familia en la definición del currículo y en el funcionamiento general de la escuela no es habitual, ni siquiera en colectivos mestizos urbanos o rurales con más experiencia frente a la institución. En muchos casos no se pasa de la intención. Conscientes de que la escuela es una práctica ajena, los comuneros y sus autoridades tradicionales suelen mostrarse renuentes a tomar decisiones, excepto en asuntos disciplinarios. De ordinario, dejan esa responsabilidad a los maestros y encargados de los proyectos.

4. La formación y el papel de los maestros

Es usual referirnos a los requerimientos para el desempeño de la función de maestro en Educación Intercultural Bilingüe a partir de un perfil que privilegia su función estrictamente académica, condimentado con elementos provenientes de la calidad ideológica que a esta ocupación se le atribuye. De ordinario existen programas de nivelación para quienes no han cursado completa la educación básica, y de profesionalización para quienes ya lo han hecho. Pero ni los perfiles ni los logros de estos programas han alcanzado la claridad suficiente como para que las realizaciones aseguren a la Educación Intercultural Bilingüe una calidad al menos equivalente a la de la educación básica para otros grupos de población, también deficiente. No obstante, empiezan a estructurarse propuestas y programas tendientes no sólo a la formación específica y de mejor calidad de los maestros, sino también de agentes educativos de otros niveles.

No pretendo negar valor a la orientación que acabo de reseñar, pero sí hacer énfasis sobre aspectos menos obvios. En último término, puede considerarse que se ha dicho casi todo sobre los contenidos de la formación de los maestros. Nadie duda de la necesidad de que los maestros de Educación Intercultural Bilingüe cuenten con una adecuada y suficiente formación inicial. Igualmente, no se cuestiona que deben tener conocimiento tanto de su cultura como de la hegemónica así como competencia en las dos lenguas, por lo menos, en sus formas oral y escrita, y capacidad para orientar procesos de aprendizaje de y en las mismas lenguas a partir del análisis de situaciones sociolingüísticas y culturales relativamente complejas de los alumnos y de sus entornos sociales.

En algunos países, por decisiones de política educativa nacional, el maestro debe tener también la capacidad de enseñar su lengua vernácula como segunda lengua.

Dentro del contexto ya mencionado de falta de referentes de peso en el sentido de la función social del maestro de Educación Intercultural Bilingüe, surge lógicamente una tarea que consiste en establecer modelos nuevos en cuanto a su papel. Es necesario crear y fortalecer una tradición sobre formas alternativas de ser maestro propias de la Educación Intercultural Bilingüe. Para

avanzar en esa línea se requiere, por supuesto, el paso de más de una generación de maestros bien formados para su campo de trabajo, pero es posible que esa generación esté apenas formándose.

Me referiré ahora a ciertas actitudes que considero claves, relacionadas con la manera de ser maestro en la Educación Intercultural Bilingüe, y que deben ser simultáneamente parte de su función y objetivo de los programas de formación. Se trata de actitudes tanto frente al resto de la sociedad como frente a su pueblo y frente a sí mismo y su práctica pedagógica. Igualmente, son actitudes necesarias para todos los maestros en la óptica de una educación intercultural.

En relación con el resto de la sociedad, se requieren curiosidad y capacidad crítica. Son frecuentes tanto la actitud heterocentrista, que coloca todo el énfasis en la transmisión de contenidos propios de la cultura dominante, como el etnocentrismo o regionalismo, cuando se trata de maestros mestizos, actitudes ingenuas en ambos casos. Tanto una como otra actitud constituyen negaciones del enfoque intercultural, y la función de mediador intercultural no se puede cumplir sin la mencionada curiosidad crítica.

Sin esta postura frente al medio cultural que no le es propio, el maestro no podrá aprender de él ni identificar los elementos que pueden ser apropiados como útiles, ni cumplir una función específica en cuanto a los procesos de reflexión y apropiación cultural.

Con respecto a su propio pueblo, el maestro de Educación Intercultural Bilingüe debe ser a la vez ejemplo, sujeto activo y conciencia crítica.

Ser ejemplo está en relación con lo dicho antes en cuanto a la instauración de modelos nuevos de maestro, propios de esta modalidad educativa. Ser maestro no sólo hace referencia a la actividad pedagógica como tal en la escuela. Significa también ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local, especialmente en los procesos atinentes a la relación con el resto de la sociedad. Debe ser, respectivamente, un 'abridor de mundo' o un elemento que advierta sobre los peligros de la falta de reflexión al asumir elementos y prácticas culturales de otros grupos, según que en su medio sean hegemónicas las concepciones etno o heterocentristas.

Las concepciones etnocentristas suelen manifestarse, en relación con la escuela y la enseñanza, en la tendencia a excluir de los planes de estudio todo conocimiento o práctica ajenos al criterio de que «no se debe sacar al niño de su realidad» y que, en sus manifestaciones extremas, conduce a convertir la vida escolar en una reiteración de la vida cotidiana, aun en sus peores aspectos, convertida no sólo en práctica sino en discurso y en conocimiento que se consideran acertados por sí mismos, puesto que se les atribuye, a veces en forma equivocada, una cierta autenticidad étnica, así se trate muchas veces de productos de otras sociedades asimilados inconscientemente en el curso de procesos históricos.

Fruto de esta tendencia son, entonces, la estigmatización emocional de lo ajeno y el menoscabo de la función de la escuela como instancia que brinda acceso a nuevos conocimientos y prácticas que difícilmente se adquieren en las demás esferas de la vida social. Esta tendencia es frecuente,

más que en padres de familia y miembros 'rasos' de las colectividades, en miembros ideologizados de organizaciones. Sin expresarlo en esta forma, los padres de familia y los mismos alumnos llegan a verse defraudados en sus aspiraciones frente a la escuela. ¿A qué se va a la escuela si no es a aprender aquello que sólo puede adquirirse dentro de formas escolarizadas de elaborar la práctica cotidiana?

Las concepciones heterocentristas son la tendencia contraria. Con facilidad estigmatizan o simplemente excluyen de la escuela los conocimientos y prácticas tradicionales, ya sea porque no les conceden valor alguno o porque les atribuyen en forma desmedida las «desgracias» a que con frecuencia se ven sometidos los pueblos en su vida cotidiana. No se presentan sólo en los maestros u otras personas provenientes de otro medio. Pueden llegar a ser aún más vehementes y alcanzar mayor receptividad cuando se dan en miembros de la misma etnia. Desde el punto de vista de la identidad de los sujetos y de sus consecuencias en la vida de los pueblos, pueden llegar a ser más lesivas que las tendencias o prácticas abiertamente contrarias a la etnia, provenientes, por ejemplo, de los enemigos.

Ante estas dos tendencias, que aquí se expresan como extremos pero que en la realidad aparecen entremezcladas, el maestro debe ser la manifestación de una conciencia posible de su pueblo, que se orienta de manera equilibrada al logro de sus intereses más profundos, de ordinario ligados a la conservación y desarrollo de mejores condiciones de vida en todos los campos.

En síntesis, el maestro debe ser un 'abridor de mundo', desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en la que trabaja. Para lograrlo requiere, además de actitud, conocimiento de los dos campos culturales y un saber pedagógico. En cuanto a la de su grupo étnico, conviene insistir en que no basta con vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que hay que darse cuenta de ello. De lo contrario, no se podrá ser agente crítico. En este sentido, la formación que recibe afronta el reto de convertirlo en un observador permanente y atento de su propia cotidianidad y la de los suyos, en contraposición a la creencia de que uno no necesita estudiar su cotidianidad porque ya la conoce.

El papel que se le atribuye al maestro dentro de esta concepción lo coloca en situaciones difíciles, porque puede terminar entre dos fuegos; en el campo cultural, por ejemplo, entre la conservación y la innovación. Su posición es aún más difícil en contextos de proyectos agenciados por organizaciones étnicas, en los cuales la reivindicación de educación propia adquiere carácter ideológico y se reduce el campo del libre pensamiento y expresión. En estos casos se acrecienta la exigencia en cuanto a conocimientos, claridad de criterios y capacidad de convicción.

En cuanto a la propia práctica pedagógica del maestro, el desafío de la formación es despertar su interés por observarse de manera autocrítica y compartir con sus colegas esa actividad, así como facilitarle la dotación conceptual para que esa reflexión sea productiva. Este cometido es más importante que muchas actividades convencionales de capacitación en servicio.

5. Observación final

El trabajo en educación se basa en la esperanza. Quien no ve futuro posible no encuentra sentido alguno en la formación de los jóvenes. Educar, pensar en educación, es una tarea de esperanza, porque significa creer que las generaciones jóvenes y venideras tendrán un lugar en el mundo. De otra parte la escuela es, al mismo tiempo, creadora de esperanza, y ese es uno de sus conflictos: ser causa de algo de lo cual se es, al mismo tiempo, consecuencia. La esperanza en un futuro que se construye es posible si la experiencia enseña que puede haber futuro. Aspiramos a aquello que consideramos posible de acuerdo con nuestra práctica y la comprensión que tenemos de ella, la experiencia.

Al mismo tiempo, educación no es sólo la escuela. Con frecuencia tengo la impresión de que los Estados se interesan en escolarizar a los miembros de grupos olvidados sobrevivientes de su propia desidia por facilitar y mejorar la vida de todos sus ciudadanos. Y los mismos educadores tendemos a atribuir demasiada importancia y responsabilidad a la institución escolar y a los maestros.

Cuando se habla de escuelas con la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, parece olvidarse con frecuencia que para que ella exista se requiere que existan pueblos con su pervivencia suficientemente asegurada para dedicarse a ese cometido. Dicho de manera más enfática, se requiere que las minorías sigan existiendo físicamente para pensar en su educación. Y lo curioso es que hablamos de grupos humanos a los que asegurar la tierra y el sustento les demanda la mayor parte de su tiempo.

Garantizar la existencia de los grupos étnicos es responsabilidad de los Estados nacionales. Tiene que ver con territorio y condiciones materiales para crecer en él, con libertad y paz, con equidad y respeto.

La esperanza no tiene que fundamentarse en parecerse a otro, sino en parecerse cada vez más a uno mismo y ver cada vez más posibilidades en el mundo. Es posible que la ampliación del campo de posibilidades reales y la fe en ellas pase por considerar la Educación Intercultural Bilingüe como la formación de recursos humanos de los pueblos más capaces en todos los campos y en todas las edades. Esta visión situaría los proyectos de educación escolar en el marco más amplio de la formación técnica y productiva de diversos grupos y edades, que, junto con la formación política, permitirían a los pueblos existir en condiciones de equidad en sociedades más complejas, conocer y ejercer sus derechos en medio de procesos de descentralización y construir en la interculturalidad su futuro.

No se plantea aquí la estructuración de una nueva clase de proyectos para los grupos culturalmente diversos, minoritarios y empobrecidos. Se trata de cooperar para que, una vez más después de tantos años, puedan prefigurar su futuro, reencontrar sus proyectos colectivos y avanzar en construirlos. En última instancia, de abrir camino a la esperanza.

Bibliografía

ENCISO, Patricia; SERRANO, Javier; NIETO, Jairo (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. V.5, Informe final. Bogotá: GTZ - Ministerio de Educación Nacional.

GUMPERZ, John (1996). «Epílogo: Comentarios finales». En Muñoz & Lewin (Coord.) (1996), pgs. 361-364).

LÓPEZ, Luis E. (1996). *La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*. En Muñoz & Lewin (Coord.) (1996), pgs. 279-330.

MUÑOZ, Héctor y LEWIN, Pedro (Coord.) (1996). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: UNAM-INAH.

TÉLLEZ, Sergio. (1996). *Educación indígena en la región Totonaca del estado de Veracruz*. En Muñoz & Lewin (Coord.) (1996), pgs. 355-360.

Fuente: Revista Iberoamericana de Educación

Número 17 Mayo-Agosto 1998 [en línea]

<http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a04.htm>