

Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta

LAURA ALICIA VALDIVIEZO
LUIS MARTÍN VALDIVIEZO ARISTA

Universidad de Massachussets, Estados Unidos

He aprendido mucho de la interculturalidad. Antes pensaba que era un concepto muy reducido y que era muy independiente del concepto de democracia, de la paz, del desarrollo, de la armonía, de las relaciones de las personas o de la religión misma. Pensaba que era un concepto muy distanciado, pero no había sido así. La interculturalidad es un tema enorme del cual muy poco estamos aplicando. MAESTRO DEL SEXTO GRADO, ESCUELA RURAL QUECHUA, PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL.

La interculturalidad es un principio que ha pasado a formar parte central en el debate latinoamericano sobre el pluralismo y diversidad en la educación. Las propuestas de educación intercultural se construyen en el contexto de debates sobre desarrollo, paz y justicia social. Ciertamente este es un debate que no atañe únicamente a aquéllos encargados de la elaboración de políticas públicas educativas, sino especialmente a aquéllos que se encargan directamente de su implementación, como es el caso de los maestros de aula (Valdiviezo, 2006). Es considerando la centralidad del tema, al igual que su gran urgencia en el campo no solo educativo, sino también social y político, que en este artículo exploramos los retos presentes en la implementación de la interculturalidad. Estos retos yacen en la elaboración del principio dentro del discurso educativo, en la manera como este discurso opera en el contexto socio-político peruano y, en especial, en algunas de las interpretaciones desde el aula rural donde se implementan programas interculturales.

Al examinar las aproximaciones al principio intercultural desde su elaboración como política educativa y social hasta su implementación en el aula, este artículo propone tanto una perspectiva epistemológica de la interculturalidad como sus posibilidades de reinterpretación e innovación desde la práctica educativa. Es en el entendimiento de las formas de implementación de cualquier propuesta política que se puede comprender su éxito o fracaso. Es también a través de dicho entendimiento que se pueden generar propuestas informadas y democráticas. Dentro de la presente perspectiva este trabajo expone algunas recomendaciones para el desarrollo del discurso intercultural en el Perú en base a experiencias locales. Igualmente, en este artículo mostramos la conexión teórica esencial entre la interculturalización de la educación peruana y la interculturalización de la democracia peruana, bajo el argumento de que estos

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/1 – 25 de enero de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



procesos de interculturalización requieren una deconstrucción de prácticas sociales internas de exclusión racial, cultural y lingüística, así como de estructuras ideológicas externas que se encuentran engranadas en las instituciones educativas, económicas y políticas de este país.

Antecedentes históricos de las políticas públicas y programas actuales

Podemos ilustrar no sólo la heterogeneidad cultural de la sociedad peruana sino también sus formas de desigualdad a través de características demográficas e históricas importantes. El Perú cuenta con una población de más de 27 millones de habitantes, de los cuales se considera que, por ascendencia, 40% son mestizos, 30% indígenas, 10% africanos, 10% europeos, 8% asiáticos, y 2% israelitas/ árabes y otros¹. Además se calcula que se utilizan cerca de 50 idiomas en el país, entre ellos: 44 lenguas indígenas, diversos dialectos del chino, japonés, italiano, árabe, hebreo y otras lenguas extranjeras, además del castellano o español. Peredo Beltrán (2001) contabiliza hasta 85 idiomas hablados en el Perú.

La diversidad demográfica que presenta el país en la actualidad no se diferencia de manera sustancial de aquella de los inicios de la república, lo cual nos permite visualizar el contexto histórico-social dentro del cual se elaboraron las políticas públicas gubernamentales. Desde la fundación del Estado Peruano en 1821, luego de la guerra de independencia contra el poder colonial español, y la redacción de la primera constitución en 1823 hasta nuestros días, la política característica del Estado peruano ha sido de homogenización cultural y de formación de una nación bajo la identidad criolla o hispano-católica. Las políticas que se elaboraron desde los inicios de la república representaron a un sector minoritario del territorio nacional. Según categorías sociales coloniales, los criollos eran los españoles nacidos en América. En la mayoría de los casos, es este el grupo que asumió el poder político y económico de las nuevas repúblicas latinoamericanas. Bajo ideas inspiradas en modelos de nación unificada y homogénea, las políticas del nuevo estado independiente se sustentaron en un conocimiento parcial y limitado de la población general y de sus necesidades. Así, a pesar de que cuando se inició la república aproximadamente el 10% de la población general hablaba el castellano como lengua materna, la primera constitución declaró dicho idioma como el único oficial. Con ello se ignoraron otras lenguas existentes y sus usuarios. Igualmente, la religión de la nación fue definida como una sola, excluyendo así otras prácticas espirituales y religiosas, y con ello otros grupos étnicos y culturales. Si bien la guerra de independencia logró liberar al Perú de un poder colonial externo, no terminó con formas de colonización interna caracterizada por la exclusión y denigración de lenguas, culturas y credos no ibéricos.

En el siglo veinte, con el surgimiento de otras corrientes de pensamiento y nacionalismos, la idea de nación enmarcada en la identidad del criollo peruano se reemplazó con la idea del mestizo, idea que si bien venía a reconocer la mixtura biológica ocurrida en el Perú -como en los demás países latinoamericanos- no cambió el orden social existente ya que el mestizo peruano fue concebido con un espíritu criollo, es decir, católico e hispano hablante. El mestizo como símbolo de identidad peruana, siguió

¹ Los censos nacionales no han registrado ninguna información acerca de identidades raciales desde 1940 y no existen estadísticas confiables ni categorías claras al respecto. Sin embargo, diferentes ONGs, grupos étnicos (indígenas, afroperuanos y asiático-peruanos) e investigaciones académicas, se aproximan a estos porcentajes. Las estadísticas usadas por diferentes documentos de organismos de Naciones Unidas (CEPAL, Derechos Humanos, etc.) también ofrecen cifras cercanas a las presentadas en este artículo.

excluyendo la presencia y contribución cultural indígena.² Más aún, la escuela, como bastión de la educación y formación del ciudadano peruano, continuó educando para anular las creencias indígenas y construir una nación homogénea.

Dentro del proceso histórico de construcción de una nación occidentalizada hubo una reforma educativa que puede considerarse significativa debido a que intentó incorporar la educación bilingüe para sectores social, cultural y lingüísticamente marginados. Aunque con limitaciones en su diseño y sobre todo en su implementación, esta reforma educativa ha sido considerada como una de las reformas latinoamericanas más innovadoras de su tiempo (Bizot, 1975; Churchill, 1976; Freeland, 1996; Zúñiga & Gálvez, 2002). Paradójicamente, esta reforma se inició durante el gobierno militar encabezado por el General Velasco Alvarado (1968-1975), el cual se había establecido por un golpe de estado al gobierno democrático de Fernando Belaunde Terry. Como antecedente a la reforma educativa, el gobierno militar designó una comisión para elaborar un informe diagnóstico sobre la situación de la educación peruana. En el nombrado informe se definió la situación del país como aquella de subdesarrollo interno y dependencia externa. El subdesarrollo era atribuido a profundas desigualdades sociales reflejadas en una injusta distribución económica. El informe declaraba que un pequeño sector urbano castellano hablante monopolizaba los recursos del país a expensas de la marginalización de la mayoría de peruanos (Comisión de Reforma, 1970). El reporte, además, declaraba que estructuras económicas y sociales injustas estaban basadas en ideologías políticas que servían a los grupos dominantes tradicionalmente establecidos en los sectores urbanos en detrimento del sector rural.³

La reforma educativa del gobierno de Velasco Alvarado fue presentada en el año de 1972. Inspirada en una combinación de ideales socialistas y nacionalistas, esta reforma declaraba que el nuevo gobierno se dirigía a la construcción de un país inspirado en ideales humanísticos y democráticos. La reforma proponía una educación flexible y diversificada, dentro de un espíritu de justicia, que tomaría en cuenta la variedad social y regional del país. Por otro lado, los documentos de la reforma criticaban a la "educación tradicional" por alienar a los sectores indígenas de sus tradiciones y su realidad. En este contexto, la reforma educativa hacía un llamado por la unificación social y por la instrucción bilingüe para aquellos sectores hasta entonces excluidos (Comisión de Reforma, 1970).

Otra acción significativa y sin precedentes iniciada durante el gobierno de Velasco Alvarado fue la declaración del quechua como idioma oficial junto al castellano. Parte del plan de la reforma educativa era generalizar la enseñanza del quechua como segunda lengua en las escuelas públicas a nivel nacional. Dicho plan, sin embargo, no llegó a implementarse. Las continuas presiones políticas opuestas a Velasco en conjunción con problemas personales de salud lo obligaron a dejar el poder en 1975. Con su sucesor, el General Morales Bermúdez, se inició la segunda fase del gobierno militar (1976-1979) que desmanteló las reformas intentadas durante el régimen velasquista. De hecho, la segunda fase del gobierno militar empezaría a establecer las bases constitucionales y políticas de los sucesivos gobiernos democráticos que se caracterizarían por la presencia de organismos financieros internacionales y su influencia en las políticas nacionales. Los nuevos gobiernos irían direccionando su política de acuerdo a los requerimientos de organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de

² Al igual que la influencia de otros grupos étnicos importantes como el africano y el asiático.

³ Estas graves desigualdades fueron y han sido causa de masivas migraciones del campo a la ciudad. Debido a ello, actualmente la población de Lima, la ciudad capital, representa aproximadamente el 28% del total de la población en el país, según el Instituto Nacional de Estadística (INEI).

Desarrollo y el Banco Mundial con el propósito de abrir su empobrecida economía hacia el necesitado influjo de capitales e inversiones extranjeras.

Surgimiento de la educación bilingüe intercultural en el Perú

Para poder implementar las ambiciosas reformas del gobierno velasquista se iniciaron convenios entre organizaciones no-gubernamentales extranjeras y organismos de gobierno. A través de estos convenios se implementaron importantes programas piloto de educación bilingüe dirigidos a comunidades rurales indígenas. Los principales fueron: el programa de educación bilingüe en Puno (PEBP), en la meseta del Collao en la región sur del país y el programa de educación intercultural bilingüe en la región del alto Napo, en el norte de la Amazonía peruana. Si bien los gobiernos democráticos que sucedieron al gobierno militar desatendieron los programas piloto de educación bilingüe, estos no se desintegraron. Precisamente, la indiferencia por parte de gobiernos sucesivos permitió que los programas piloto se desarrollaran con mayor autonomía, con mayor participación comunitaria y con el apoyo de organizaciones gubernamentales extranjeras que no necesariamente compartían la política del gobierno de turno (Freeland, 1996; Hornberger, 1988, 1997, 2000). Fue también durante esa época, aunque todavía se discute cuándo precisamente, que los programas piloto de educación bilingüe adoptaron el término "intercultural" en sus denominaciones.

En sus estudios sobre los programas de educación bilingüe intercultural en el Perú, Nancy Hornberger (1988, 2000) y Jane Freeland (1995, 1996) argumentan que las políticas interculturales de gobierno han sido el resultado de la existencia de ideologías impuestas y, por lo tanto, no internalizadas de manera concienzuda por el propio gobierno. En particular Freeland (1996) señala que en el contexto de un debate internacional sobre la diversidad, el pluralismo y la interculturalidad, los estados frágiles, que buscan apoyo para lograr estabilidad económica y política, se han visto urgidos de aceptar propuestas de educación bilingüe a nivel nacional que sigan el modelo intercultural. Como consecuencia, los cambios dados en las políticas públicas gubernamentales han atraído inversiones y ayuda extranjera. Si bien este hecho puede considerarse como un elemento central de crítica hacia las políticas de gobierno, es también una muestra de la importancia y la innegable influencia del apoyo internacional para la elaboración de reformas educativas substanciales en América Latina (Asturias, Grigsby & Oltheten, 2000; UNESCO, 2003).

La innovación en el discurso político oficial que forma parte de la elaboración de políticas de educación intercultural, no ha sido acompañada de un cambio en las prácticas sociales de exclusión que siguen afectando a los sectores más desfavorecidos en el Perú, precisamente aquellos, como las poblaciones indígenas y afroperuanas que dan fe de la diversidad cultural, lingüística y étnica del país. Como mostraremos más adelante en este artículo, las escuelas rurales que vienen implementando el programa de educación bilingüe intercultural muestran más claramente las contradicciones de dicha política desde la realidad del aula.

Interculturalidad desde el estado neoliberal peruano

El panorama internacional empezó a cambiar drásticamente con la disolución de la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas y de los Estados comunistas europeos a fines de los años ochenta. En ese

contexto, el sistema capitalista de los Estados Unidos emergió como el único poder global. Los Estados latinoamericanos, al igual que la mayoría de otros Estados del llamado Tercer Mundo intentaron adaptar sus estructuras legales y económicas a los principios económico-liberales presentes en las políticas de organismos financieros internacionales. Estos principios promovían el mercado libre en todos los sectores, incluidos los sectores de salud y educación (Arnové, 1997) en los que se proponía principalmente la privatización. En el caso del Perú, los planes para privatizar la educación y salud públicas recibieron, y siguen recibiendo, amplia oposición desde los sectores de la sociedad civil. Aún así, las políticas neoliberales han influido el currículo de la educación pública, enfatizando como objetivo central de la educación la formación de habilidades específicas para acceder al mercado laboral nacional o internacional. Al mismo tiempo, se ha desatendido la educación de ciudadanos activos en la construcción de una sociedad democrática equitativa, inclusiva y consciente del valor de su diversidad.

Consideramos que, de alguna manera, el presente discurso político gubernamental en el Perú ha delimitado y limitado la noción de educación intercultural de manera contradictoria. Igualmente, con las políticas presupuestales de gobierno se han reducido gravemente los fondos de los programas de educación intercultural que sirven a poblaciones indígenas y no se ha extendido la educación intercultural a otras poblaciones marginadas como la población afrodescendiente, ni a los grupos dominantes hispano-católicos. Por otro lado, los objetivos neoliberales del nuevo concepto de educación, no son fácilmente compatibles con las nociones de interculturalidad, pues otras culturas poseen nociones diferentes de mercado, sociedad, poder político, libertad individual y relaciones de la sociedad con su medio ambiente.

El discurso intercultural afirma reconocer aquellas tradiciones culturales que han estado históricamente marginadas. Igualmente enfatiza el valor de la diversidad cultural como fuente de riqueza nacional y, a la vez, promete promover la diversidad, la tolerancia y la igualdad cultural en la sociedad nacional.⁴ Sin embargo, más allá de este discurso, no se ha promovido la interculturalidad en la práctica lo cual ha establecido no sólo desconexión, sino también contradicción entre lo que se puede caracterizar como un discurso político aparentemente pluralista y una práctica monocultural homogenizante, ahora inspirada en el neoliberalismo económico.

La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto de 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 (Ley General de Educación, 2003).

El discurso oficial intercultural, en su pretendida neutralidad, no ha motivado cambio alguno en la política y práctica educativa. Así, el currículo nacional escolar no expresa ni interculturalidad, ni tolerancia religiosa. Por ejemplo, el currículo no incorpora la diversidad de tradiciones culturales peruanas o sus contribuciones a la herencia nacional. Más aún, incluye un curso de religión basado únicamente en creencias católicas donde no se hace mención a la existencia de otras creencias, religiosas y no-religiosas. Igualmente, el currículo nacional de pre-kinder hasta el último año de secundaria ha sido desarrollado y publicado en castellano, no incluyéndose publicaciones en lenguas indígenas.

⁴ A mayor diversidad, mayor riqueza. Se necesita que el Estado y la sociedad reconozcan y asuman positivamente al Perú como un país multicultural y que opten por fortalecer y difundir los principios que permitan la convivencia pacífica, el desarrollo con igualdad de oportunidades, el respeto y la asunción positiva de la diversidad cultural (Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación, 2002).

Es importante notar que parte de las contradicciones mostradas en el discurso político oficial está en la omisión de las actuales desigualdades y tensiones socio-culturales existentes. Así, el discurso oficial obvia exponer exclusión y discriminación sistemática de los sectores indígenas, negros y asiáticos. Este silencio y esta ausencia de reconocimiento crítico neutralizan el discurso intercultural y facilitan el mantenimiento del status quo, donde la exclusión ha exacerbado las desventajas que enfrentan estas poblaciones, en particular la población indígena y afroperuana. Dichas poblaciones aún mantienen los mayores índices de pobreza, desempleo y analfabetismo (Inter-American Dialogue, 2000; Hall & Patrinos, 2005).

La interculturalidad desde la escuela indígena

Como parte de una investigación etnográfica de las nociones y prácticas interculturales de los maestros en el programa de educación bilingüe intercultural (EBI) implementado en el sur de la sierra peruana, se entrevistó, encuestó y observó a un grupo de 17 maestros (8 mujeres y 9 hombres) en tres escuelas localizadas en comunidades quechuas.⁵ Los maestros participantes conformaban a la vez un grupo diverso: 75% de ellos tenían un promedio máximo de 10 años trabajando en el programa EBI de su escuela. Por otro lado, el nivel de dominio del castellano y el quechua era diverso entre los participantes. Habiendo sido los mismos formalmente instruidos en castellano, cerca del 50% de los maestros se auto-identificaba como hablantes nativos del quechua, de los cuales, a su vez, 33% eran mujeres. Durante el año escolar estos maestros bilingües recibían capacitación profesional EBI a cargo del Ministerio de Educación y algunos organismos no gubernamentales. Se observó durante esta investigación que las capacitaciones de maestros EBI mayormente enfatizaba el elemento bilingüe del programa, mas no así el intercultural. Es decir que, salvo contadas excepciones, las sesiones de capacitación se dedicaban a desarrollar técnicas de enseñanza en lectura y escritura en quechua y castellano. Generalmente estas sesiones se llevaban a cabo bajo la modalidad de talleres, donde los maestros participaban de manera activa trabajando en grupos. Lo inverso ocurría cuando se trataba el tema de interculturalidad. En ese caso, la capacitación tomaba un tono prescriptivo donde se dictaba información y/o conceptos y donde no había mayor participación de los maestros.

Cuando se entrevistó individualmente a los maestros participantes en esta investigación, muchos coincidieron en afirmar que no estaban muy seguros del significado de la interculturalidad y que, en todo caso, ellos estaban intentando incorporar la cultura de la comunidad indígena a través de la instrucción en el aula. Las observaciones que se hicieron de las prácticas pedagógicas de los maestros participantes mostraron que la cultura indígena era incorporada en el currículo escolar a través de la representación de danzas, rituales y algunas actividades económicas de la comunidad, como lo afirma el maestro siguiente:

Enseño cultura programando y desarrollando unidades de aprendizaje que tienen como temas eje las actividades más importantes o significativas dentro de la comunidad que están relacionadas con sus trabajos, folklore, creencias, mitos y costumbres (Maestro EBI, Encuesta, agosto 2004).

⁵ Dicha investigación fue realizada durante el año escolar de 2004, como parte de la disertación doctoral de la co-autora de este artículo.

Las lecciones observadas que incorporaban estas prácticas culturales de la comunidad estaban dedicadas a su representación, mas no así a una reflexión o diálogo entre estudiantes y maestros. En otras palabras, en el aula se exploraba la forma pero no el contenido de las prácticas culturales.

Varios de los maestros participantes afirmaban que enseñar en el programa EBI era distinto a enseñar en un programa regular, porque, en primer lugar, al usarse la lengua materna del estudiante se fomentaba su mayor participación y, en segundo lugar, se incorporaban las tradiciones de la comunidad como parte del currículo escolar, sin dejar de seguir los lineamientos curriculares nacionales. Estos maestros también destacaban que los estudiantes se mostraban entusiasmados y orgullosos del uso de su lengua en clase. En las observaciones de las prácticas pedagógicas en el aula escolar, se notó que la mayoría de los maestros invitaban a los estudiantes a interactuar en clase, pero de igual manera se notó que un porcentaje significativo del tiempo de instrucción era destinado al dictado y la copia de textos, una práctica también bastante común en escuelas rurales regulares (no-EBI).

Algunos maestros presentaron una crítica más directa a su propia implementación del programa EBI, refiriéndose específicamente a la falta de énfasis real sobre el elemento intercultural:

Acá estamos aplicando una educación bilingüe intercultural solamente desde el punto de vista del lenguaje. Utilizamos el lenguaje como instrumento de aprendizaje, el lenguaje como manejo de todas las áreas curriculares. ¿Y qué pasa con la parte de la cultura? Nada. No estamos trabajando la parte cultural en EBI como debería de ser. Solamente estamos trabajando desde un punto de vista occidental, desde un punto de vista monocultural, desde la cultura castellana -que no es tan relevante entre los niños de la comunidad- hacia la cultura quechua. Lo que tenemos que buscar es que todos los contenidos, los aprendizajes, salgan de la cultura indígena misma. Tenemos que buscar que a las áreas curriculares se integren los valores culturales de la zona y todo lo que engloba la cultura. Dicho sea de paso, no solamente el lenguaje es parte de la cultura. Entonces también se deben integrar las vivencias de la comunidad, su cosmovisión, sus mismos conocimientos, su misma tecnología (Maestro EBI, Primer Grado, Entrevista, 2004).

Era precisamente el uso y el aprendizaje de lenguas lo que causaba mayor preocupación entre el promedio de los maestros. Para algunos maestros, el uso del quechua servía a un propósito práctico: los estudiantes sólo podían participar en clase y entender la lección en su lengua nativa. Eventualmente, opinaban estos maestros, los estudiantes irían aprendiendo el castellano e incrementando su uso hasta que no necesitaran del quechua. Durante varias conversaciones informales, algunos maestros expresaron que aunque era positivo aprender quechua en la escuela, dicha lengua no tenía mayor uso ni valor fuera de la comunidad. Si bien los maestros no expresaron mayormente nociones estereotipadas sobre la lengua quechua, sí fundamentaron sus preocupaciones con el hecho de que la propia comunidad indígena rechazara la enseñanza del quechua en la escuela. Este rechazo respondía a estereotipos comunes donde se concibe a la lengua castellana como superior a la quechua.

Muchos padres de familia no quieren que los niños aprendan en su lengua materna. O sea que ellos ven que si el castellano es su única lengua, nadie va a poder superarlos (Maestro EBI, Quinto Grado, Entrevista, 2004).

Los maestros, en este programa EBI, expresaban la importancia de la valoración de la lengua indígena entre los quechua hablantes, pero algunos también compartían las preocupaciones de los padres de familia en la comunidad. Aunque el rechazo de la inclusión del quechua en el programa EBI podía conectarse a prácticas sociales de exclusión que relacionaban el quechua con retraso y subdesarrollo y que concebían al quechua hablante como sujeto humanamente inferior al castellano hablante; este

rechazo respondía también a una preocupación más inmediata de la comunidad para que la educación EBI brindara las herramientas necesarias para mejorar la situación económica del poblador indígena. Si bien los estereotipos de discriminación pueden ser asimilados por aquéllos que son excluidos, de tal manera que algunos pobladores indígenas utilizan esos estereotipos para denigrar su propia identidad, también existen comunidades que expresan concientemente un aprecio por la propia lengua y cultura.

Es importante destacar que los maestros participantes en este estudio indicaron en repetidas ocasiones que no es el quechua hablante, el indígena rural el que necesita del program EBI y de la interculturalidad, ya que los pobladores indígenas por generaciones han aprendido a valorar las costumbres, la cultura y lengua castellanas. "No son ellos los que discriminan" explicaba un maestro de primer grado durante su entrevista. El programa EBI debería enseñarse al poblador urbano, al castellano hablante, ya que "es desde la ciudad que viene la discriminación y el rechazo" (Entrevista a Maestro EBI de Primer Grado, 2004). La reflexión de algunos de los maestros EBI representa una voz valiosa que, sin embargo, no ha llegado a tomarse en cuenta en su verdadera magnitud a nivel de elaboración de políticas educativas y mucho menos a nivel de políticas públicas en general. En sus propias palabras, los maestros de estas escuelas rurales coinciden en expresar que la educación intercultural no puede funcionar bien sin una democratización cultural del estado y de la sociedad. Cabe señalar aquí que el discurso intercultural asumido por el Estado, aún requiere de una actitud interculturalizada, y en ello democratizada, que permita escuchar e incorporar legítimamente la reflexión basada en la experiencia de maestros y pobladores a quienes las políticas públicas suponen estar sirviendo.

Tradicionalmente la sociedad peruana ha definido al indígena y su lengua como un obstáculo para la unificación de la nación, y para alcanzar el desarrollo. Estas nociones, como ya se ha mencionado con anterioridad, históricamente han formado parte de las políticas de gobierno, aunque en el presente, las nuevas políticas de pluralismo y específicamente políticas interculturales intentan, al menos en el papel, revertir esas tendencias. Aún así, se sigue dirigiendo esta intención de "interculturalizar" a los grupos que sufren discriminación social, pero no a quienes abiertamente la ejercen. Es así que el programa EBI y las políticas interculturales no se han extendido a otras poblaciones. Por ejemplo, las escuelas urbanas no incluyen ningún aprendizaje real de lenguas ni culturas indígenas, pero casi todas ellas ofrecen clases de inglés. La política educativa intercultural del estado en ese sentido, ni se ha definido ni se viene implementado de manera equitativa ni democrática.

Análisis y propuesta: el potencial crítico de la educación intercultural

Interculturalidad, entendida como un proceso de diálogo abierto y democrático entre culturas, ha sido interpretada en el campo educativo como la implementación de programas de educación formal desarrollados en base a las culturas y lenguas locales, y dispuestos al entendimiento de lenguas y culturas regionales, nacionales y extranjeras. En el Perú, la educación intercultural ha sido implementada en escuelas que sirven a poblaciones que han sido oficialmente reconocidas como históricamente marginadas por el Estado peruano, es decir, a las poblaciones indígenas.

En la escuela rural EBI, la interculturalidad ha reflejado las contradicciones de la política educativa oficial debido a que se ha implementado de manera acrítica. De tal manera, se han reproducido ideologías excluyentes de las lenguas y culturas indígenas, se ha desatendido la diversidad cultural nacional (y así a

otros grupos marginados no-indígenas), y se han ignorado las iniciativas interculturales que se están llevando a cabo más allá de la escuela indígena, como en universidades, comunidades y organizaciones de base. Como hemos afirmado anteriormente, un paso importante en la implementación de una auténtica interculturalidad en la educación viene a ser el reconocimiento de las nociones y prácticas innovadoras del maestro bilingüe. Para asegurar la implementación efectiva de la educación intercultural, sin embargo, este paso debe ser seguido por otros que permitan reconocer la necesidad de interculturalizar el estado peruano y la validez de las propuestas elaboradas más allá de la escuela EBI. Tales acciones sustentan al potencial crítico de la educación intercultural, como lo proponemos en las siguientes secciones.

Interculturalidad y movimientos sociales

Debido al potencial crítico de la interculturalidad, los movimientos sociales indígenas amazónicos, andinos y afroperuanos vienen demandando una política radical de educación intercultural bilingüe en todos los niveles de educación con la debida participación de sectores marginados. Al mismo tiempo, varios movimientos étnicos han denunciado la deliberada distorsión de programas bilingües interculturales oficiales donde se busca asimilar a sectores indígenas pero no a integrarlos respetando su diversidad. Igualmente, varios grupos étnicos, han denunciado que la implementación de la actual política neoliberal del estado ha exacerbado la marginación, discriminación y explotación de los grupos tradicionalmente excluidos (Pueblos Indígenas y Afrodescendientes del Perú, 2001).

Desde las perspectivas indígenas y afroperuanas, la educación intercultural es una herramienta para insertar sus propuestas de democracia étnica en el debate político peruano para, así mismo, promover la mayor conciencia sobre la discriminación y opresión étnica existentes, y para finalmente demandar los cambios sociales en pro de una total ciudadanía intercultural peruana. Debido a ello, los principios interculturales sirven en parte a los objetivos de los movimientos sociales étnicos que enfrentan la actual hegemonía de los grupos hispano-católicos; los cuales controlan las instituciones políticas, educativas, financieras, industriales y militares del País.

Interculturalidad y cambio estructural

En el Perú, las prácticas discriminatorias y excluyentes, en particular la discriminación racial, se encuentran enraizadas en las instituciones económicas y políticas. Cabe mencionar al respecto que la investigación realizada por la Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003) destacó que la violencia política que afectó tan gravemente al Perú entre los años 1980 y 2000 reveló de manera innegable el racismo histórico y estructural de la sociedad peruana. Bajo este contexto es claro que el discurso intercultural deba tener como objetivo promover sobre todo la reflexión, el diálogo y la acción orientados al cambio social a nivel institucional y estructural. Así mismo, las prácticas sociales marginatorias e intolerantes han creado otros grupos expuestos a la discriminación como las mujeres, las personas con orientaciones sexuales no-convencionales, los grupos no-católicos y las personas no-religiosas. El discurso intercultural hasta ahora no ha abordado las agresiones contra estas identidades como expresión de un conflicto cultural, pero debería hacerlo; pues detrás de estas expresiones de rechazo hay conflictos entre visiones del ser humano y su destino. Se requiere re-examinar la noción de cultura del discurso intercultural para poder incorporar estas otras formas de opresión que también están socabando la democracia peruana y justificando la violencia en todas sus formas.

Interculturalidad y mestizaje

Además, la interculturalidad peruana debe reconocer la existencia de una larga tradición de intercambios entre sus diferentes culturas. Diversos procesos de sincretismo han enriquecido y han aproximado culturalmente a los diferentes grupos sociales en los últimos siglos. El reconocimiento de estas influencias recíprocas evitará las visiones esencialistas de los grupos culturales, visiones que obstaculizan gravemente la comunicación intercultural. De hecho, la sociedad peruana posee una larga historia de fusiones culturales y biológicas. Debido a este pasado, el principio del mestizaje es uno de los valores más unificantes de la sociedad peruana. El Estado peruano ha descrito al País como mestizo o de todas las sangres para promover la confraternidad entre africanos, asiáticos, hispanos e indígenas peruanos a través de la mayor parte del siglo XX (Estado Peruano, 2006). Sin embargo, el argumento empírico del mestizaje también ha sido usado para negar la existencia del racismo en las instituciones económicas y políticas peruanas. Esta negación ha beneficiado a los sectores discriminadores. Creemos que estas ambigüedades sobre la realidad del mestizaje y su función social en el Perú tienen que ser parte de los debates y diálogos interculturales en la esfera pública peruana. El análisis de este tema va a mejorar el conocimiento que la sociedad peruana tiene de sí misma, va a contribuir al incremento de la tolerancia cultural, va a promover identidades sociales más saludables y también una mayor comunicación intercultural.

La interculturalidad, como un proyecto educativo, debe además promover la re-escritura de la historia peruana para incluir las voces de sus diferentes grupos culturales. Una historia intercultural estimulará la valoración de la diversidad cultural y el mutuo reconocimiento entre todos los grupos; y a la vez, ofrecerá argumentos narrativos para corregir las imágenes prejuiciosas que han perpetuado la opresión y discriminación cultural, el colonialismo interno y el neocolonialismo externo. Esta historia intercultural y crítica de la república peruana, además, ayudará a redefinir la percepción que la sociedad peruana tiene de su presente y de su futuro.

Interculturalidad y democratización cultural

Desde un punto de vista intercultural todas las culturas deben ser bienvenidas, siempre y cuando ninguna de ellas amenace o destruya las condiciones que permiten la existencia de la diversidad cultural. Por lo tanto, discursos en pro de la discriminación, deshumanización, o genocidio de algún grupo cultural existente, deben ser condenados como incompatible con los principios de una democracia intercultural. La interculturalidad no puede ser usada para justificar ningún tipo de discriminación u opresión de algunas identidades apelando a derechos culturales anti-multiculturales. En otras palabras, la interculturalidad no solo debe proponer el reconocimiento de todas las culturas, sino también la democratización interna de cada cultura. Esta democratización de las culturas debe darse a partir de los principios de justicia y las prácticas de deliberación política de cada grupo cultural. Se deben respetar los recursos que cada cultura tiene para solucionar sus conflictos internos.

La democratización cultural implicada en el discurso educativo intercultural no sólo debe atender la diversidad lingüística, sino que también debe incorporar en la discusión los desacuerdos derivados de los estilos de vida, concepciones políticas, económicas, religiosas y de narrativas históricas relacionadas con diferentes tradiciones culturales (Valdiviezo Arista, 2006). La educación intercultural ofrece herramientas teóricas que permiten establecer una crítica de las estructuras y dinámicas de cultura y poder en la sociedad, las mismas que pueden fomentar, guiar o acelerar un desarrollo social equitativo.

Interculturalidad y ciudadanía

El ejercicio de los diálogos interculturales debe contribuir al diseño de modelos de ciudadanía democrática apropiados para el desarrollo del multiculturalismo peruano. Estos modelos deben estar basados en las experiencias y conocimientos de las comunidades, sus tradiciones políticas, sus necesidades y expectativas colectivas. Modelos participativos que partan de las voces de las comunidades pueden dar mayor autonomía a los grupos culturales locales y pueden involucrarlos más en el proyecto nacional de construcción de una democracia peruana. Diálogos, consensos, persuasiones y coaliciones a nivel local, regional y nacional son herramientas necesarias para construir una sociedad peruana con la más alta libertad cultural dentro de la mayor dignidad para todas las culturas. Precisamente, la mayor libertad posible dentro de la mayor dignidad para toda cultura debe ser uno de los objetivos más deseables de la interculturalidad peruana.

Conclusión

Es innegable que el éxito de la educación intercultural depende de la conexión entre el proceso de interculturalización de la educación peruana y el de interculturalización de la democracia peruana. Sin una deconstrucción simultánea de prácticas sociales y políticas de exclusión racial, cultural y lingüística, así como de estructuras ideológicas externas engranadas en las instituciones que guían la opinión pública nacional, la educación intercultural corre el riesgo de plasmarse como una semilla en tierra árida.

A través de este artículo hemos concebido la interculturalidad como un principio crítico para analizar las desigualdades en la sociedad peruana así como para elaborar propuestas de cambio estructural. Creemos que en este proceso es necesario incorporar las voces y experiencias que surgen del quehacer de la escuela intercultural. Maestros EBI en escuelas rurales como las indicadas en este trabajo, presentan nociones de interculturalidad que en algunos casos revelan las tensiones culturales y lingüísticas que atraviesan a la sociedad peruana; y en algunos casos llegan a reflejar ideologías discriminatorias enraizadas en una tradición colonial aún presente en las relaciones individuales e institucionales en el país. Sin embargo, en estas mismas escuelas, los maestros EBI también nos revelan concepciones y prácticas innovadoras en educación intercultural. En este sentido, la escuela local y los maestros pueden emerger como una instancia que informe (y forme) al estado democrático multicultural.

Bibliografía

- ARNOVE, R. (1997): "Neoliberal Education Policies in Latin America: Arguments in Favor and Against". En: Carlos Alberto TORRES y Adriana PUIGGRÓS (Eds.): *Latin American Education: Comparative Perspective*. Westview Press.
- ASTURIAS, L., GRIGSBY, K. y OLTHETEN, L. (2000): "Mayan Participation in Education Reform in Guatemala: Changing the Policy Environment". En: *Prospects*, 30 (4), pp. 461-474.
- BIZOT, J. (1975): *Educational Reform in Peru*. International Bureau of Education. Paris: The Unesco Press.
- CHURCHILL, S. (1976): *The Peruvian Model of Innovation: The Reform of Basic Education*. Paris: The Unesco Press.
- COMISIÓN DE LA REFORMA (1970): *Reforma de la Educación Peruana: Informe General*. Lima: Ministerio de Educación.

- COMISIÓN DE LA VERDAD (2004): *Hatun Willakuy*. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la verdad y Reconciliación-Perú. Lima: Navarrete.
- CONGRESO CONSTITUYENTE DEMOCRÁTICO (1993): *Constitución Política de 1993*. <www2.congreso.gob.pe/sicr/RelatAgenda/constitucion.nsf/constitucion> [Consulta: julio 2007].
- CONGRESO PERUANO (2003): *Ley de Educación Peruana*. <www.minedu.gob.pe/normatividad/leyes/ley_general_de_educacion2003.doc> [Consulta: mayo 2007].
- FREELAND, J. y HOWARD-MALVERDE, R. (1995): "Multilingualism, Education and Politics in Latin America". En: *International Journal of Educational Development*, 15 (3), pp. 205-207.
- FREELAND, J. (1996): "The Global, the National, and the Local: Forces in the Development of Education for Indigenous Peoples – The Case of Peru". En: *Compare*, 26 (2), pp. 167-195.
- HALL, G. y PATRINOS, H. A. (2005): *Indigenous People, Poverty and Human Development in Latin America: 1994-2004*. Executive Summary. The World Bank.
- HORNBERGER, N. (2000). "Bilingual Education Policy and Practice in the Andes: Ideological Paradox and Interculturality Possibility". En: *Anthropology and Education Quarterly*, 31 (2), pp. 173-201.
- (1997): "Language planning from the bottom up". En: N. HORNBERGER (Ed.): *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom-up*, pp. 358-366. Berlin: Mouton de Gruyter.
- (1988): *Bilingual Education and Language Maintenance; a Southern Peruvian Quechua case*. Dordrecht, The Netherlands: Foris Publications.
- INTER-AMERICAN DIALOGUE (2000): *Race and Poverty: Interagency Consultation on Afro-Latin Americans*. LCR Sustainable Development Working Paper n.º 9. Proceedings of the roundtable held June 19, 2000, in Washington, D.C.
- LÓPEZ, L. y KÜPER, W. (1999): "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 20.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002): "Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación". Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. <www.minedu.gob.pe/dineibir> [Consulta: mayo 2007].
- (2003): "Diseño Curricular Nacional de Educación Básica". Dirección de Educación Secundaria. <www.minedu.gob.pe/dinebr/des/index.php> [Consulta: mayo 2007].
- PEREDO BELTRÁN, E. (2001): "Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina". <www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/7/14797/P14797.xml&xsl=/mujer/tpl/p9f.xsl&base=/socinfo/tpl-i/top-bottom.xsl> [Consulta: junio 2007].
- ESTADO PERUANO (2006): "Nuestro país: Perú en una mirada". <www.peru.gob.pe/nuestrop/nuestrop.asp> [Consulta: julio 2007].
- PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES DEL PERÚ (2001): "Declaración de Pachacamac". <www.concytec.gob.pe/foroafroperuano/pacha.htm> [Consulta: abril 2007]
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2006): "*La democracia en Perú*". <www.pnud.org.pe/n_Democracia_Peru.asp> [Consulta: mayo 2007]
- VALDIVIEZO, L. A. (2006): "The Construction of Interculturality: An Ethnography of Teachers' Beliefs and Practices in Peruvian Quechua Schools". Disertación Doctoral, Teachers College, Columbia University.
- VALDIVIEZO ARISTA, L. M. (2006): *Perú: Interculturality in Neoliberal Times*. Unpublished Essay.
- UNESCO: "Education for All". <www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml> [Consulta: diciembre 2007].
- WORLD BANK (1999): "Education Sector Strategy Update". <siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/Education_Sector_Strategy_Update.pdf> [Consulta: julio 2007].
- (2002): "The World Bank and the Education in Latin American and Caribbean Region". <[wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/e9dd232c66d43b6b852567d2005ca3c5/5d53f987feabd62d85256cbc0072cecd/\\$FILE/educationoverview.pdf](http://wbln0018.worldbank.org/LAC/lacinfoclient.nsf/e9dd232c66d43b6b852567d2005ca3c5/5d53f987feabd62d85256cbc0072cecd/$FILE/educationoverview.pdf)> [Consulta: julio 2007].
- ZÚÑIGA, M. y GÁLVEZ, M. (2002): "Repensando la educación bilingüe intercultural en el Perú: bases para una propuesta de política". En: N. FÜLLER (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, pp.309-330. Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.