

# SÍLEX

## EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Una apuesta  
por la justicia  
y la equidad

# EDUCACIÓN INTERCULTURAL UNA APUESTA POR LA JUSTICIA Y LA EQUIDAD



Revista Sílex, volumen 8, N° 1  
Revista interdisciplinaria de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Enero - Junio 2018

**DIRECTOR**

Bernardo Haour, SJ

**VICEDIRECTORA**

Birgit Weiler, HMM

**MIEMBROS DEL CONSEJO EDITORIAL**

Manuel Burga (Universidad Nacional Mayor de San Marcos) / Tony Mifsud (Universidad Alberto Hurtado, Chile) / Rafael Fernández Hart, SJ (Universidad Antonio Ruiz de Montoya) / Catalina Romero (Pontificia Universidad Católica del Perú) / Aldo Vásquez (Universidad Antonio Ruiz de Montoya) / César Carrión (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)

**COORDINADORES DE ESTE NÚMERO *SÍLEX***

Rossana Mendoza Zapata  
Óscar Marín García

**PRODUCCIÓN EDITORIAL**

Fondo Editorial de la UARM

De la presente edición:

© Universidad Antonio Ruiz de Montoya  
Canje y correspondencia: Fondo Editorial de la Universidad  
Av. Paso de los Andes 970, Pueblo Libre, Lima  
Telf.: (511) 719-5990 anexo 137  
fondo.editorial@uarm.pe

**CORRECCIÓN DE ESTILO**

Centro de Estudios y Publicaciones CEP  
Jr. Belisario Flores 681, Lince, Lima Telf.: 471-7862

Ilustración de la p. 251: tapa del manuscrito Sílex del divino amor, Lilly's Library, Universidad de Indianápolis, EE.UU.

Todos los derechos reservados

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú No.: 2013-16480  
ISSN: 2310-4244

Diseño e impresión en el Perú por: Litho & Arte S.A.C., Jr. Iquique 026, Breña.  
Tiraje: 500 ejemplares  
Lima, junio de 2018

## CONTENIDO

Colaboran en este número	5
Presentación	13
<b>ARTÍCULOS</b>	
La educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú <i>Pedro Francke Ballvé</i>	19
Migración, educación e interculturalidad: reflexiones sobre el tratamiento de la diversidad en dos escuelas de San Juan de Lurigancho, Lima <i>María Amalia Ibáñez Caselli</i>	39
El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe <i>Virginia Zavala Cisneros</i>	57
<b>ENSAYOS</b>	
El sentido de la práctica preprofesional en la formación del docente de educación intercultural bilingüe <i>Manuel Abelardo Cárdenas Muñoz</i>	77
Repensando en la identidad quechua <i>Óscar Chávez Gonzales</i>	89
Educación intercultural bilingüe en el pueblo awajún, sus espejismos y esperanzas <i>Óscar Chigkun Mayan</i>	107
Tinkuy, del encuentro al diálogo intercultural <i>Rashia Pilar Gómez Cárdenas, Juan Carlos González García de Castro, María Julia Tagle Facho</i>	131

## CONTENIDO

La visión del tema en la creación de conocimiento intercultural <i>Heinrich Helberg Chávez</i>	149
Los pueblos originarios y su derecho a la educación <i>Rossana Mendoza Zapata</i>	159
Perspectivas culturales sobre la juventud El caso de la comunidad de Quispillacta, Ayacucho <i>Grimaldo Rengifo Vásquez</i>	171
Formación de formadores EIB: logros y desafíos <i>Yolanda Rojo Chávez</i>	179
¿Cómo interculturalizar escuelas urbanas en el Perú? <i>Martín Valdiviezo Arista</i>	195
Comentario sobre el discurso del Papa en Puerto Maldonado <i>Jaime Regan SJ</i>	215
<b>RESEÑAS DE LIBROS</b>	
<i>Los doce apóstoles de la economía peruana.</i> <i>Una mirada social a los grupos de poder limeños y provincianos.</i> Francisco Durand	219
<i>Repensar el antiguo Perú: aportes desde la arqueología</i> Rafael Vega-Centeno Sara-Lafosse (ed.)	223
<i>Bagua. Entendiendo al Derecho en un contexto culturalmente complejo.</i> Gustavo Zambrano (coordinador), Isabel Berganza, Vanessa Cuentas y Eduardo Hurtado	231
<i>¿Reconocimiento o redistribución? Un debate sobre marxismo y feminismo.</i> Judith Butler y Nancy Fraser	235
<b>INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES DE SÍLEX</b>	241

## COLABORAN EN ESTE NÚMERO

### **Jorge Aragón Trelles**

Perú. Sociólogo. Doctor en Ciencia Política por la Universidad de Florida. Ha sido director de la revista *Argumentos* del Instituto de Estudios Peruanos entre los años 2012 y 2015. También ha sido profesor visitante en la Universidad de Saint Louis y en el Programa de Maestría de Ciencias Políticas de FLACSO-Ecuador. Ha publicado artículos en revistas especializadas dentro y fuera del Perú en torno a temas como la cultura política y la opinión pública. Actualmente, trabaja como investigador y coordinador del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

### **Manuel Cárdenas Muñoz**

Perú. Educador. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Política Educativa por FLACSO-Argentina. Ha publicado los libros *De la lectura comprensiva a la organización del aprendizaje* y *Hagamos educación alternativa desde nosotros mismos*, un análisis minucioso de casos de educación básica alternativa en colegios de Lima y Ayacucho a fin de conocer la situación jurídica y pedagógica de los docentes. Como consultor, ha desarrollado proyectos sobre educación para diversas entidades, como APOYO, DEMUS y Plan Internacional. Actualmente, se desempeña como profesor en la Universidad Peruana Cayetano Heredia y en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

### **Óscar Chávez Gonzales**

Perú. Educador. Magíster en Lingüística Andina y Educación por la Universidad Nacional del Altiplano de Puno. Cuenta con una amplia experiencia en iniciativas que tienen como eje central la educación intercultural bilingüe, lo que le ha permitido liderar programas y proyectos educativos en las regiones de Áncash y Ayacucho. Actualmente, se desempeña como responsable del equipo de formación inicial docente en educación intercultural bilingüe en la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación del Perú y, a su vez, es parte del cuerpo docente de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

### **Óscar Chigkun Mayan**

Perú. Educador. Estudió Pedagogía en el Instituto de Educación Superior Víctor Andrés Belaunde de Jaén. Es miembro de la comunidad awajún de Shaim, la cual está ubicada en la cabecera del río Comaina, en el oriente del Perú, a 1639 km de la ciudad de Lima. La comunidad de Shaim, hasta el día de hoy, no cuenta con los servicios básicos de educación y salud de manera permanente. Por otro lado, Chigkun Mayan ha trabajado como coordinador del Centro Cultural Waimaku, espacio que acoge a jóvenes estudiantes awajún y wampis. Actualmente, se desempeña como profesor en el área de Comunicación del Colegio Jesuita Valentín Salegui, centro educativo Fe y Alegría, donde cursó estudios secundarios desde los nueve años de edad.

### **Pedro Francke Ballvé**

Perú. Economista. Magister en Economía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha publicado ensayos y artículos en *The Lancet* y en el semanario *Hildebrandt en sus trece*. Además, ha coeditado el libro *Exclusión e inclusión social en el Perú: logros y desafíos para el desarrollo*. Entre los años 2011 y 2012, se desempeñó como gerente general de EsSalud en el Perú. Como consultor, ha desarrollado diseños, y evaluaciones de políticas y programas sociales. Actualmente, se desempeña como profesor principal en la Pontificia Universidad Católica del Perú, donde enseña desde 1995.

### **Rashia Pilar Gómez Cárdenas**

Perú. Docente de Educación Primaria y licenciada en educación por la UPCH. Actualmente se desempeña como coordinadora de proyectos educativos en la Dirección General de Servicios Educativos Especializados del Ministerio de Educación. La publicación de la *Memoria Tinkuy 2013. Diálogo de saberes: para aprender de mi pueblo y el mundo*, constituye un esfuerzo significativo por compartir y difundir la experiencia de encuentro intercultural entre estudiantes de 6to grado de diversas tradiciones culturales promovido por el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el ámbito rural.

### **Juan Carlos González García de Castro**

España. Docente de Ciencias Sociales y licenciado en Historia, con estudios concluidos de Maestría en Educación. Actualmente se desempeña como servidor público del Ministerio de Educación del Perú, promoviendo la implementación de la política de Educación Intercultural para Todos y Educación Intercultural Bilingüe en la Dirección General de Servicios Educativos Especializados. Su última publicación es la *Guía para el tratamiento pedagógico de la interculturalidad. Cómo descubrirnos a nosotros en los otros*, producida por el Centro de Educación y Comunicación Guamán Poma de Ayala (2010).

### **Heinrich Helberg Chávez**

Perú. Filósofo. Doctor en Lingüística por la Universidad de Tübingen. Es autor de los libros *Dimensiones de la realidad*, *Economía Intercultural* y *Conocimiento Intercultural. Indicaciones Metodológicas*, entre varios otros. Entre los años 2004 y 2007, ocupó el cargo de director del Proyecto PIMA del Instituto Nacional de Recursos Naturales del Perú/Banco Mundial. Se desempeña como profesor, desde hace más de quince años, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Sobre temas de territorio, salud y educación, ha desarrollado proyectos con pueblos indígenas en la selva peruana. También trabajó en la Universidad Na-



cional Intercultural de la Selva Central “Juan Santos Atahualpa” como director de investigación y director académico.

### **María Amalia Ibáñez Caselli**

Argentina. Antropóloga. Doctora en Ciencias Naturales por la Universidad Nacional de La Plata y Magíster en Ciencias Sociales por FLACSO-Ecuador. Es autora de los libros *Aportes a la educación intercultural y bilingüe en contexto urbano*, *Educación Superior y juventud indígena: una mirada crítica desde la realidad peruana* y *¿Quiénes son los indígenas? Estereotipos y representaciones sociales de los pueblos indígenas del Perú*. Ha desarrollado trabajos sobre interculturalidad, lengua e identidad en países como México, Bolivia y Ecuador. Desde el año 2016, trabaja como docente en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

### **Giancarlo Marcone Flores**

Perú. Arqueólogo. Doctor en Antropología por la Universidad de Pittsburgh. Entre sus temas de interés, destacan la antropología del movimiento y las interacciones interregionales. Desde hace más de quince años, se desempeña como docente en todos los niveles educativos, tanto en el Perú como en Colombia y Estados Unidos. Actualmente, es profesor en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Trabaja en el Ministerio de Cultura del Perú como Director General de Museos y Secretario Técnico de la Comisión Nacional del Qhapaq Ñan, iniciativa que busca impulsar mejoras en la calidad de vida de los pueblos asociados al Camino Inca.

### **Rossana Mendoza Zapata**

Perú. Educadora. Magíster en Política Social con mención en Promoción de la Infancia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Cuenta con estudios en planificación estratégica, facilitación de procesos de aprendizaje y andragogía. Ha elaborado, como asesora y coordinadora, programas y proyectos en infancia para entidades como Plan Internacional, Save The Children y Aldeas Infantiles. Entre los años 2014 y 2017,

trabajó como coordinadora de la Carrera de Educación Intercultural Bilingüe en la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, en donde imparte clases para alumnos de posgrado y pregrado. Actualmente, es asesora para la Dirección de Investigación de la referida universidad.

### **Félix Reátegui Carrillo**

Perú. Investigador. Sociólogo por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP). En coautoría con Rolando Ames y Susana Frisancho ha participado en los libros *Transitional Justice and Development. Making connections* y *Can Educators Make a Difference? Experimenting with, and Experiencing, Democracy in Education*, respectivamente. Su actividad como investigador se centra en temas como justicia de transición en sociedades de posguerra y derechos de las víctimas de violaciones de derechos humanos. Trabajó como coordinador de la unidad de informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación de Perú, y como asociado *senior* en la unidad de verdad y memoria del *International Center for Transitional Justice* en Nueva York. Actualmente es investigador del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP.

### **Jaime Regan SJ**

Estados Unidos. Antropólogo. Doctor *honoris causa* por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es autor de *Hacia la Tierra sin mal* y *A la sombra de los cerros*, libros que han abordado de forma amplia y profunda las creencias religiosas de diversos grupos étnicos de la Amazonía peruana en entornos urbanos y rurales. Dirigió, entre los años 1979 y 1983, el Consejo Superior del Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana. Además, es docente en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, centro de estudios en donde trabaja desde hace más de veinte años.

### **Grimaldo Rengifo Vásquez**

Perú. Docente. Licenciado en Pedagogía y Humanidades, Biología y Química. Egresado de la Maestría en Filosofía con mención en His-

toría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ensayos y artículos suyos han aparecido en *Forests, Tree and People*, Suecia y en la *Revista de la Sociedad Internacional de Desarrollo*. Ha editado y coeditado libros sobre educación Intercultural y cosmovisión andino-amazónica. Desde 1987 hasta 2018 fue Director del PRATEC. Como consultor ha desarrollado diseños y propuestas de programas educativos interculturales para la GIZ, el Ministerio de Educación y otros. Actualmente, es asesor pedagógico en la Asociación *Waman Wasi* en San Martín y miembro del PRATEC.

### **Yolanda Rojo Chávez**

Perú. Educadora. Egresada de la Maestría de Estudios de Género por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es autora de diversas publicaciones vinculadas a temas como la educación ciudadana y el género en la escuela. Ha trabajado como docente de escuelas públicas y consultora en temas de ciudadanía e interculturalidad en el Ministerio de Educación del Perú, organizaciones no gubernamentales y UNICEF. Actualmente, se desempeña como coordinadora de programas de formación docente en educación intercultural bilingüe en el Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

### **Rocío Silva Santisteban Manrique**

Perú. Periodista y escritora. Doctora en Literatura Hispánica por la Universidad de Boston. Es autora de *Mujeres y conflictos ecoterritoriales. Impactos, estrategias, resistencias*, libro pionero sobre el análisis del rol de las mujeres en los conflictos ecoterritoriales en América Latina. Ha sido becaria de la Rockefeller Foundation, de la Fundación AVINA y de CLACSO. Ocupó el cargo de directora ejecutiva en la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos de Perú. Es profesora en la Pontificia Universidad Católica y en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Desde hace más de diez años tiene una columna semanal en el diario La República.

### **María Julia Tagle Facho**

Licenciada en educación inicial con estudios de Maestría concluida en Gestión y Dirección de Recursos Humanos, posgrado en Problemas de Aprendizaje y Audición y Lenguaje, Formación Magisterial, Elaboración de materiales; entre otros estudios. Ha trabajado en el Ministerio de Educación y el Ministerio de la Mujer del Perú, y en diversas organizaciones públicas y privadas. Actualmente, se desempeña como directora del Colegio Innova Schools Sede Arequipa 1 promoviendo la formación de 1100 estudiantes. Ha participado, a su vez, en la elaboración de diversas publicaciones colectivas como manuales, guías metodológicas, sistematizaciones, entre otras.

### **Luis Martín Valdiviezo Arista**

Perú. Filósofo. Doctor en Justicia Social en la Educación por la Universidad de Massachusetts. Es consultor en temas de educación intercultural, pedagogía crítica y filosofía política. En el transcurso de sus estudios de posgrado, trabajó en proyectos de desarrollo para comunidades desfavorecidas, así como en investigaciones sobre las intersecciones de etnicidad, género y educación formal en el funcionamiento de las sociedades latinoamericanas y angloamericanas. Actualmente se desempeña como docente en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

**Nota bene:** el ensayo en el cual participa el autor fue coescrito con las siguientes alumnas de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú: **Evelyn Joanna Tello Asencio**, cuyas líneas de investigación son la educación intercultural, la inclusión educativa y rural; **Grecia Maricielo Bárraga Pinares**, interesada a profundidad en el estudio de la didáctica de las matemáticas; **Andrea Peinado Quispe**, dedicada a temas de estudio como la educación intercultural, la inclusión educativa y rural; **María Ximena Romero Rengifo**, joven investigadora enfocada en desarrollar trabajos en torno a la educación intercultural bilingüe e inclusión educativa; y, completando el equipo de trabajo, **Amy Kiyan Kawashita**, quien viene desarrollando una carrera de investigación en torno a educación intercultural bilingüe, inclusión educativa y psicología educacional.

### **Virginia Zavala Cisneros**

Perú. Lingüista. Doctora en Sociolingüística por la Universidad de Georgetown. Entre sus obras, destacan *Racismo y Lenguaje*, una reunión de ensayos que compiló juntamente con Michele Back, y *Dilemas educativos ante la diversidad*. Ha sido profesora visitante en la Universidad de Pensilvania, en la Universidad de Wisconsin-Madison y en el Centro de Estudios de Posgrado de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Sus investigaciones abordan la problemática de la lengua y la educación desde la etnografía y el análisis del discurso. Además, es investigadora y profesora principal en la Pontificia Universidad Católica del Perú.

## PRESENTACIÓN

La Universidad Antonio Ruíz de Montoya, fiel a su tradición jesuita y a su apuesta por una sociedad solidaria, libre, inclusiva y sustentable pone a disposición el octavo número de la Revista *Sílex* dedicado a la Educación Intercultural, para ampliar la comprensión y el debate en torno a categorías como interculturalidad y educación intercultural. A su vez, se reúnen investigaciones, experiencias y reflexiones que alimenten la discusión académica y política en torno al Perú, como país diverso y sus complejos desafíos en términos de gobernabilidad, políticas públicas y gestión, para hacer posible el derecho a la educación de calidad para todos y todas y en especial para nuestra niñez y juventud indígena.

Desde el año 2011, asistimos a cambios significativos en materia de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y Educación Intercultural en el país, liderados por el Ministerio de Educación gracias al impulso proveniente de las organizaciones indígenas, instituciones educativas y de la sociedad civil que, por décadas, han tomado iniciativas en desarrollo de modelos pedagógicos y en generar experiencias que den respuesta a las demandas de las familias indígenas por una educación de calidad para sus hijos e hijas. Exigencias que, más allá del acceso a la escuela, aseguren un tratamiento pedagógico que valore y respete las culturas y las lenguas que conviven en nuestros territorios.

Este es el contexto que enmarca las contribuciones de investigadores, especialistas y activistas impulsores de la educación intercultural, quienes desde distintas áreas del conocimiento abordan una realidad compleja que requiere un lugar preponderante y visible en las humanidades, las ciencias de la educación y las ciencias sociales.

En la sección de artículos se presentan tres investigaciones relacionadas a la educación intercultural bilingüe desde la antropología, la economía y la lingüística.

Uno de los desafíos más grandes para la educación intercultural es reconocer la vivencia intercultural de los ciudadanos peruanos indistintamente del lugar en que residen, siendo un derecho constitucional que la educación peruana permita afirmar la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística (1993, artículo 9 de la Constitución del Perú). ¿Cómo hacerlo en un país con altos niveles de discriminación? ¿Cómo hacerlo en ciudades como Lima, que ha crecido aceleradamente con una población migrante y andina en su mayoría? La investigación de María Amalia Ibáñez realizada con estudiantes de la Carrera de EIB de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya (UARM), en dos instituciones educativas del distrito de San Juan de Lurigancho, permite conocer y evidenciar las demandas y expectativas educativas de los estudiantes de origen andino del nivel primario, y clarificar si requieren una escuela intercultural y qué características tendría esa escuela en la capital.

Por su parte, Pedro Francke aporta una investigación de revisión para evidenciar la desigualdad y la inequidad en la inversión en la educación básica a nivel nacional, que ya resulta ínfima cuando se trata de la EIB destinada a la educación de los niños, niñas y jóvenes indígenas, en lo que el autor califica como una forma de exclusión que tendrá consecuencias gravitantes en la empleabilidad y subsistencia de estos sectores poblacionales, así como en el ejercicio de sus derechos. Esta situación se agrava cuando se trata de las niñas y mujeres jóvenes. En su análisis identifica causas históricas que se suman a una baja recaudación fiscal y la exclusión política de las poblaciones indígenas y originarias.

Por su parte, Virginia Zavala, tras dos años de acompañamiento y diálogo con estudiantes del Programa de Educación Intercultural Bilingüe ofrecido por la UARM, aporta algunos cuestionamientos a la dimensión bilingüe de dicho programa, en tanto reproduce ideologías y prácticas en torno al bilingüismo, asumido como un dominio de lenguas separadas y diferenciadas, cuyo uso obedece a ámbitos privativos

e independientes y como expresión de lo tradicional (el quechua) y lo moderno (el castellano). Desde la comprensión del lenguaje como práctica social, pone en evidencia que en un nuevo escenario socio lingüístico afectado por los procesos de globalización y nuevas tecnologías de la comunicación, las lenguas no son entidades escindidas que se despliegan según los contextos, “sino práctica social que los hablantes utilizan de forma agentiva para lograr cambios en el mundo”.

Por su parte, en la sección de ensayos, se ha contado con importantes y diversas contribuciones que dan cuenta de experiencias a partir del trabajo con niños, niñas, jóvenes, educadores y población en general en distintas latitudes del país.

El ensayo de Óscar Chigkun permite transitar desde un modelo de “educación comunitaria y participativa” diferenciada por género e instalada en la cultura y cosmovisión de su pueblo amazónico awajún, a la educación escolarizada que llegó a sus comunidades con la iglesia católica. Sus reflexiones le permiten afirmar la necesidad de revisar las políticas en la EIB y trazar un nuevo camino que les permita reafirmarse como pueblo en su lengua y cultura. Desde el mundo andino, Óscar Chávez actualiza el discurso de reivindicación de los pueblos originarios y en particular del pueblo y de la nación quechua en clave política, para pensar en su sobrevivencia y recuperación. Reconociendo los avances en políticas públicas, en particular con la Educación Intercultural Bilingüe, deja en evidencia que el impacto de la castellanización, la discriminación y la transposición de la identidad indígena por la identidad campesina han llevado a sus miembros al abandono de su identidad étnica como quechuas. De allí la necesidad del autoreconocimiento y autoafirmación de sus hablantes y no hablantes, de su reencuentro con la pachamama, de la recuperación de la oralidad y del legado histórico y cultural de su pueblo. También desde el mundo andino, Grimaldo Rengifo aporta un ensayo en torno a los significados que tiene el “ser joven” en la comunidad de Quispillacta en Ayacucho a partir de la interpretación que hizo una comunera al graficar las etapas de la vida de una persona a manera de plantas en diferentes estadios. En el mundo andino, la juventud no se concibe como una etapa de vida delimitada por un rango de edades, sino que se asocia a un ciclo de la vida de la



tierra y la naturaleza, a determinados atributos, ritos de tránsito y prácticas culturales de pareja, familia y comunidad.

Dentro de la misma sección de ensayos, dando pistas para la interculturalización de las escuelas en el Perú, Martín Valdiviezo y un grupo de sus estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) aportan importantes reflexiones a partir de recoger experiencias de interculturalidad en dos instituciones educativas de Cusco y tres en Lima para evidenciar que una educación coherente con la realidad educativa y local de las escuelas favorecerá el desarrollo de la identidad de los estudiantes y su formación como ciudadanos. Por su parte, Rashia Gómez, Juan Carlos González y María Julia Tagle presentan una reflexión crítica en torno al “Tinkuy”, un espacio de encuentro de niños y niñas de los diversos pueblos originarios, afroperuanos y otras tradiciones culturales, promovido por el Ministerio de Educación del Perú desde hace seis años, con el objetivo de propiciar el intercambio cultural. Desde esta experiencia dejan evidencias de que el acercamiento, el encuentro y el intercambio entre los niños y niñas con sus lenguas y culturas respectivas, hacen posible la comprensión y el desarrollo de la interculturalidad como vivencia, dejando pistas para una didáctica intercultural.

Yolanda Rojo recupera la experiencia de los diplomados desde el Instituto de Políticas Educativas de la UARM en Gestión y Pedagogía Intercultural, e Investigación y Pedagogía Intercultural, cuyos participantes fueron directivos y docentes de veintinueve Institutos de Educación Superior Pedagógica que ofrecen la carrera de EIB. El propósito fue fortalecerlos en una pedagogía transformadora de las desigualdades históricamente construidas a partir de superar la dicotomía de los indígena y occidental. Por su parte, Manuel Cárdenas ofrece un conjunto de reflexiones en torno a las prácticas preprofesionales de los estudiantes de EIB de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, tomando como presupuesto que toda acción educativa es una acción, al movilizar a los jóvenes como “aprendices” en un escenario de aula junto a los maestros EIB en comunidades similares a las suyas, en un intenso diálogo de saberes.

Con el afán de superar los etnocentrismos en las ciencias, el filósofo Heinrich Helberg se aventura a desarrollar algunas ideas en relación a

la construcción del conocimiento intercultural; por ejemplo, poniendo en relación el lenguaje humano con la razón práctica diferenciada de la ciencia, que mantiene distancia con el lenguaje y la experiencia cotidiana. De la misma forma, explica que existen visiones científicas y visiones prácticas de la vida, las primeras que suponen sistematicidad y plantean modelos a seguir, mientras que las segundas se construyen según representaciones del mundo y sus objetos. Para Helberg, las distancias entre ambas podrían reducirse en el lenguaje cotidiano.

También se ofrece a los lectores otros dos textos, la conferencia realizada por Rossana Mendoza en noviembre del 2017 en Colombia, en el Simposio de Investigación: “Sentipensando juntos el vivir bien: diálogo intercultural de saberes en torno a la educación”, organizado por la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Allí, presentó la experiencia del programa de EIB de la UARM. Finalmente, en un lugar muy especial de la presente edición, Jaime Regan recupera el discurso del Papa Francisco en Puerto Maldonado-Madre de Dios, una región azotada por la minería ilegal e informal y la explotación indiscriminada de las personas y la naturaleza. En su discurso, el Papa Francisco pidió respeto, reconocimiento y diálogo con los pueblos originarios valorando y rescatando sus culturas, sus idiomas y su espiritualidad porque ellos son quienes nos recuerdan la misión de cuidar la casa común. Asimismo, hizo un llamado a los obispos para promover la educación intercultural bilingüe y a los jóvenes indígenas para hacer “una nueva antropología” y una relectura de sus propias historias.

Este número de *Silex* concluye con cuatro reseñas. La primera, a cargo de Giancarlo Marcone, en torno al libro *Repensar el antiguo Perú* (2017), editado por Rafael Vega Centeno, que brinda visiones generales y sintéticas de las distintas sociedades en el Perú cuestionando algunos de los supuestos sobre los que se ha construido la historia oficial del pasado pre-hispánico. Rocío Silva Santisteban aporta una reseña del libro *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo* (2017) de Judith Butler y Nancy Fraser, texto que aborda la relación entre las políticas de redistribución y paliación de la pobreza y las políticas

identitarias de reconocimiento de las diferencias. Félix Reáteguí, por su parte, reseña el libro *Bagua: Entendiendo el derecho en un contexto culturalmente complejo* (2017), coordinado por Gustavo Zambrano, el cual presenta los resultados de una investigación sobre el proceso judicial de los acusados por la muerte de doce policías en los sucesos de Bagua en el año 2009 y su relación con los estándares internacionales del respeto por los derechos humanos. Por su parte, Jorge Aragón presenta la reseña del libro *Los 12 apóstoles de la economía peruana. Una mirada a los grupos de poder limeños y provincianos* (2017) de Francisco Durand, que analiza la aparición y consolidación de los grupos de poder económico provinciano en las últimas décadas.

La revista que tienen entre sus manos ha sido posible gracias a las contribuciones recibidas descritas líneas arriba. A su vez, queremos agradecer especialmente a Martín Valdiviezo, Óscar Marín, Marita Palacios, Alessandro Caviglia, Arlette Beltrán y Juan Ansion, quienes, a través de una minuciosa labor como lectores, ayudaron a sacar adelante este nuevo número de Sílex

La Compañía de Jesús, como tal y por tradición, se preocupa por el respeto de las culturas en su diversidad y por promover la reflexión sobre las actitudes necesarias y las condiciones sociales que permitan un verdadero aprendizaje recíproco entre ellas. Dejamos en sus manos esta publicación que intenta honrar a quienes han hecho posibles, desde distintos fueros, encomiables avances por el derecho a la educación en el Perú. La tarea es grande y nuestra universidad está plenamente comprometida por hacer realidad una educación intercultural, pertinente y de calidad para todos y todas.

El Director

### La educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú

*Pedro Francke Ballvé*  
*Pontificia Universidad Católica del Perú*

#### Resumen

Si para la educación peruana el problema de la calidad aparece hoy como el mayor problema, en las escuelas de educación intercultural bilingüe (EIB) solo el 26,5% de estos estudiantes obtuvieron el nivel de satisfactorio en comprensión lectora, existiendo una brecha de 23 puntos en relación al resto del país.

La educación intercultural bilingüe ha tenido avances en el quinquenio pasado, con producción de materiales educativos en lenguas nativas, acompañamiento pedagógico en escuelas EIB, becas para la formación docente en EIB y un Plan Nacional. Pero estos avances son muy insuficientes; no se está todavía avanzando en la capacitación o formación complementaria de los docentes en EIB, que es un déficit importante, ni hay actividades para asegurar que los profesores hablen el idioma de las poblaciones indígenas en las que prestan servicio (todavía un 40% no lo hace).

El Estado ha destinado recursos al derecho a la educación de manera muy insuficiente. Para la Educación Intercultural Bilingüe el tratamiento presupuestal fue altamente inequitativo, con apenas el 0,6% del presupuesto en educación y el 0,1% del gasto público total el 2016, en un país donde entre un sexto y una cuarta parte de la población es indígena.

**Palabras clave:** educación, interculturalidad, política fiscal, presupuesto.

#### Abstract

In the Peruvian education system quality appears today like the biggest problem. In Intercultural bilingual Education (EIB) schools only 26,5% of these students obtained the level of satisfactory in reading comprehension, existing a gap of 23 percentage points in relation to the rest of the country.

Intercultural bilingual education has made progress in the past five years, with the production of educational materials in native languages, pedagogical

accompaniment in EIB schools, scholarships to young people for tertiary level studies in EIB and a national plan. But these advances are very insufficient; there is still no progress in training of working teachers in EIB, which is a major shortfall, nor are there any programs to ensure that teachers speak the language of the native populations whom they serve.

The State has allocated resources to education in a very inadequate manner. For Intercultural bilingual education, budgetary treatment was highly inequitable, with only 0,6% of the education budget and 0,1% of total public expenditure in 2016, in a country where between a sixth and a quarter of the population is indigenous.

**Keywords:** education, interculturalism, fiscal policy, budget.

Como bien nos lo recuerda Unicef en su Estado Mundial de la Infancia 2016, millones de niños y niñas son excluidos del desarrollo social y económico de sus países por su origen étnico, la región geográfica en que viven, su lengua materna, el color de su piel o su religión, en una flagrante violación de su derecho a la educación. Es obligación de los Estados destinar recursos para que dichos grupos tengan una educación de calidad, debiendo la población indígena tener una educación que se adecúe a su cultura y su propia visión de futuro.

## **Los pueblos indígenas en Perú y su historia**

El Perú es uno de los países latinoamericanos con mayor proporción de población indígena; aunque hay discusiones sobre la cifra, esta podría estar entre 26% y 31% de la población total (Banco Mundial, 2015). El Perú ha sido uno de los muy pocos lugares del mundo donde se desarrolló una civilización de manera autónoma, la que llegó a extenderse por la mayor parte de los Andes y tuvo su mayor expresión estatal con el imperio incaico, dentro de una geografía difícil con grandes alturas y pendientes. Mientras tanto, los pueblos amazónicos, enfrentados a una geografía muy distinta, tuvieron su propio desarrollo, sin llegar a configurar estados propios.

Los pueblos andinos en el Perú han sido históricamente explotados, excluidos y discriminados desde la conquista española en el siglo XVI. La independencia peruana declarada en 1821 no trajo igualdad y derechos a los pueblos originarios sino una nueva dominación, habiéndose logrado tras la derrota de la gran rebelión indígena de Túpac Amaru II a fines del siglo XVIII y donde la fuerza militar principal fueron ejércitos que vinieron del exterior. Luego vino la conformación de un poder oligárquico que mantuvo el latifundio, el gamonalismo y la servidumbre indígena. Por su parte muchos pueblos amazónicos se mantuvieron casi al margen del proceso nacional hasta el siglo XX, sufriendo luego en diversas zonas un régimen de semi-esclavitud durante al boom del caucho entre 1890 y 1920.

El camino de la reivindicación de derechos de los indígenas como ciudadanos sujetos de derechos en el Perú ha tenido un camino difícil y tortuoso. A partir de mediados del siglo pasado, este proceso tiene como telón de fondo el gran proceso migratorio de las zonas rurales y de la sierra y selva donde se concentraba la población indígena hacia Lima y la costa, dando lugar a un proceso lento de reclamo de ciudadanía, cuyos momentos claves son la reforma agraria de 1969 y el voto a los analfabetos en 1978.

Durante la última década las condiciones generales de vida de las poblaciones indígenas han mejorado significativamente, pero se mantiene una fuerte discriminación y una negación práctica de diversos derechos sociales, en particular aquellos vinculados al reconocimiento de su propia cultura. En efecto, entre el 2007 y el 2016 la pobreza monetaria se ha reducido: entre los hogares con lengua materna originaria bajó de 64,8% a 32,6%, siendo esta última cifra casi el doble que la de quienes tienen el castellano como lengua materna (17,8%). En las zonas rurales, donde la pobreza es mayor, la diferencia entre hogares indígenas y no indígenas con relación a la pobreza es pequeña (45,1% y 42,0%, respectivamente), aunque en las ciudades el 20,3% de indígenas estaban en situación de pobreza frente al 12,7% de hogares no indígenas (INEI, 2017). Los indígenas en el Perú tienen menos probabilidad de tener electricidad en sus viviendas (61% vs. 80% de los no indígenas), agua potable (53% vs. 74%), celular (24% vs. 50%) y empleo calificado (11% vs. 26%) (Banco Mundial, 2015).

## **Perú: pueblos indígenas, exclusión y educación**

En el caso del Perú, las investigaciones económicas muestran que las desigualdades en educación se transforman, en el mercado de trabajo, en marcadas diferencias en las posibilidades de acceder a un trabajo con derechos laborales (“formal”) y en los ingresos laborales. Así, al descomponer la desigualdad de ingresos entre grupos de distinto nivel educativo, la diferencia educativa representa el 23% de la desigualdad total de ingresos (Saavedra y Díaz 1999). Otros análisis muestran que una mujer con lengua materna originaria logra ingresos menores a la mitad que un hombre de habla castellana (Garavito 2011).

En esa desigualdad económica tanto étnica como de género, el rol de la educación parece ser fundamental. A ello se suma la discriminación en el mercado de trabajo entre personas de similar nivel educativo; por ejemplo, en la búsqueda de un empleo formal un currículum enviado por un hombre blanco tendría un porcentaje de respuestas que supera en más de 10% al de mujeres con apellido quechua, porcentaje que sube a 15% para profesionales (Yamada y Galarza 2013).

Sin embargo, la importancia de la educación ha dado lugar a que ésta sea considerada como un factor crítico en la reproducción de las condiciones de exclusión de grandes grupos poblacionales con culturas originarias, como lo ha planteado Figueroa (2003), para quien las barreras existentes al derecho a la educación configuran la causa fundamental de la exclusión económica de los pueblos indígenas, incluyendo en lugar destacado la menor calidad de la educación que reciben. Figueroa y Barrón (2005) encuentran que para igual nivel educativo hay similar probabilidad de contratación, pero quienes provienen de etnias originarias tienen un progreso educativo mucho menor, lo que afecta su empleabilidad.

Hay que remarcar en este punto de la discusión que se trata efectivamente de una exclusión y no de un menosprecio o rechazo de los pueblos indígenas y originarios hacia la educación formal, a pesar de que desde sus inicios ésta ha estado cargada de un contenido “civilizador” occidental discriminatorio hacia las culturas originarias. Como señala Patricia Ames (2010) revisando cinco décadas de estudios antro-

pológicos en el Perú sobre el tema, las familias populares e indígenas han visto permanentemente a la educación como el canal de progreso y salida de la pobreza para sus hijos.

Esta negación en la práctica del derecho a la educación comprende un componente de acceso y un componente de calidad. Si los niños y niñas indígenas asisten a los colegios e instituciones del sistema educativo pero estos servicios son de tan baja calidad que no logran los aprendizajes básicos, siguen sin disfrutar efectivamente del derecho a la educación. Esto ha llevado a que se proponga la educación bilingüe, en un primer momento, como el camino para que la niñez indígena pueda aprender a leer y escribir en castellano y desarrollar sus aprendizajes en diversas áreas, ya que educarlos directa y exclusivamente en una lengua que no es su lengua materna hace mucho más difíciles y limitados sus aprendizajes. Estudios como los de Dutcher (1982) y Patrinos y Vélez (2009) han mostrado que bien implementada la EIB puede ser eficaz en el logro de resultados educativos.

Como resume la Defensoría del Pueblo (2016): “En el campo de la investigación se venía demostrando la ventaja del empleo de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de los estudiantes indígenas, pues permitía mayor desarrollo de la memoria y el pensamiento divergente, así como un incremento de la capacidad para encontrar soluciones alternativas a procesos complejos y para adaptarse a nuevos contextos. Los estudios señalaban que las niñas y los niños que aprendían en su lengua materna no solo aprendían mejor sino que desarrollaban su autoestima, se sentían más seguros de sí mismos, desarrollaban una mayor identidad y sentido de pertenencia cultural y, naturalmente, tenían mayores oportunidades educativas”. (p. 23)

Sin embargo, incluso esta visión de la calidad de la educación para los pueblos indígenas es restringida. Una educación de calidad no puede entenderse como aquella que ‘trasplanta’ a los niños una serie de conocimientos predefinidos desde una cultura hegemónica ajena a sus pueblos y su entorno social, mucho menos la búsqueda de una imposición cultural homogeneizadora. La educación tiene que ser una adaptada a las propias necesidades de cada cultura y territorio, inclu-



yendo la lengua como un elemento de particular importancia en toda cultura humana, permitiendo su continuidad histórica y facilitando la búsqueda por cada pueblo indígena de su propio camino a la felicidad y la plenitud humana. En países como el Perú donde existe una rica diversidad cultural, una diversidad de pueblos indígenas y una amplia población originaria, la educación tiene que responder a estas condiciones para hacer posible la convivencia y el diálogo intercultural. Es por ello que el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas no solo señala que (artículo 28)

“Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan”, sino que también establece que “Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas”. Similar sentido tiene la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), cuyos artículos 11 al 15 se dedican al derecho a la educación.

En términos de democracia, el reconocimiento de las diferencias y el respeto a las distintas culturas se constituye en una base fundamental de la construcción de una nación donde todos sus integrantes se encuentren en pie de igualdad, debiendo la educación jugar un rol primordial en esto. Tal es la enorme importancia de la Educación Intercultural Bilingüe, que por estas razones no debe ser solamente bilingüe para facilitar los aprendizajes, sino también intercultural.

Un balance sobre este tema para Latinoamérica puede encontrarse en el Banco Mundial (2015), que indica que la EIB en la región viene desde los años sesenta. Esta institución señala que existen diversas limitaciones como “la falta de una implementación eficaz, un mal diseño y la ausencia de una focalización adecuada”.

Recogiendo esto, es que por DS 006-2016-MINEDU se aprueba la “Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe” y luego el Plan Nacional de EIB que señala que “la EIB busca garantizar el derecho que tiene toda persona a una

educación de acuerdo a su cultura y en su lengua materna cuando esta es una lengua originaria, pero también el derecho de los estudiantes de pueblos originarios y/o indígenas a revitalizar su lengua de herencia” (MINEDU 2016, p. 4).

Para convertir en realidad esta política, la educación intercultural bilingüe establece demandas de recursos adicionales, en la medida en que los profesores requieren una formación especial y los materiales y la capacitación docente deben ser adaptados a las condiciones lingüísticas y culturales diversas. También deben adaptarse las modalidades de estudio a las particularidades de la vida de los pueblos originarios (horarios, temporadas, calendarios, etc.), así como los currículos con la pertinencia necesaria a dichas realidades. La existencia de colegios e instituciones educativas, con infraestructura y materiales, así como docentes con capacidades y motivación suficientes, es fundamental. Por eso, la aplicación de políticas orientadas a garantizar el derecho a una educación de calidad que incluye el componente intercultural bilingüe, demanda recursos humanos, de infraestructura física y presupuestales, adicionales.

### **La situación de la educación de las poblaciones indígenas peruanas<sup>1</sup>**

El analfabetismo afecta cinco veces más a los peruanos cuya lengua materna fue una lengua indígena (16,8%), que a quienes tienen como lengua materna el castellano (3,5%), lo que representa una discriminación enorme contra los pueblos indígenas que, al no poder leer ni escribir, tienen sus capacidades fuertemente limitadas así como la posibilidad de disfrutar el conjunto de sus derechos sociales, económicos, civiles y políticos. En este punto hay además una fuerte discriminación de género, ya que la tasa de analfabetismo es mayor para las mujeres rurales (23%) y para los adultos mayores de 65 años en las zonas rurales (28% para los hombres y un 73% para las mujeres). En

---

1 En esta sección, salvo establecido en contrario, la fuente de la información es la base de datos ESCALE del Ministerio de Educación, a su vez basada en la Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

la historia contemporánea peruana, al hablar de mujeres de 60 años o más estamos hablando de quienes cuando eran niñas todavía sufrían condiciones de semi-servilidad en las haciendas andinas (vivieron su infancia antes de la Reforma Agraria dispuesta en 1969), mientras a quienes hoy tienen 40 a 50 años les tocó vivir en su niñez el conflicto armado interno (1980-1993) con sus secuelas de desapariciones, desplazamientos forzados y retiro de los servicios estatales de muchas zonas rurales.

No hay actualmente (desde hace al menos un quinquenio) mayores esfuerzos o programas del Estado para asegurar el derecho a la educación de los y las analfabetas adultas. Si bien en la población indígena el analfabetismo se ha venido reduciendo de manera continua, el ritmo al que lo hace es bastante lento, 0,7 puntos porcentuales por año, ritmo al cual habrá que esperar aún 25 años para erradicarlo.

En una mirada del derecho a la educación concentrada en los niños, es necesario revisar los resultados educativos que logran, la culminación de los niveles educativos y la asistencia a la educación.

La OCDE (2016:14) afirma que “De acuerdo con PISA 2012, Perú tiene una brecha de rendimiento en matemáticas equivalente a más de dos años de estudio entre los estudiantes que hablan español en casa y los estudiantes que declaran hablar quechua”. En efecto, de acuerdo a la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) realizada exclusivamente en colegios EIB en 4.º de primaria –la prueba universal se realiza en 2.º grado–, apenas uno de cada cuatro (26%) estudiantes indígenas tiene una adecuada comprensión lectora. Además, existe una brecha enorme en relación a los estudiantes del segundo grado en general que obtuvieron el nivel satisfactorio (50% de la población), debiendo resaltarse que hay una brecha de 23 puntos porcentuales aun cuando a los niños y niñas de EIB se les está evaluando dos años después, en 4to grado en vez de en 2do grado. Se evidencia de esta manera la clara diferencia en la calidad de la enseñanza que cada grupo recibe, no apreciándose diferencias a este nivel por género entre niños y niñas. Por otro lado, en su análisis del rendimiento estudiantil, UMC-MINEDU (2006) encuentra que el rendimiento académico en comunicación es 10,2 puntos porcentuales menor en las escuelas rurales, y 18,7 puntos porcentuales

menor en las escuelas con alumnado mayormente con lengua nativa (cuadro 3.1 p. 67) mientras en matemática las escuelas con alumnado mayormente con lengua nativa tienen 14,1 por ciento de menor rendimiento (cuadro 3.2 p. 72).

Hay una fuerte desigualdad en la tasa de terminación entre aquellos estudiantes en cuya familia hablan y escriben en castellano, y entre aquellos que tuvieron como lengua materna una lengua indígena. Mientras que cerca de 88% de adolescentes que aprendieron a hablar en español culminó la primaria, solo el 74% de la población entre 12 y 14 años que aprendió en lengua indígena culminaron dicho nivel de estudio. Uno de cada cuatro niños indígenas no acaba la primaria, el primer nivel de la educación básica regular. En la secundaria, para la población de 17 a 19 años la tasa de conclusión de aquellos estudiantes de lengua materna indígena es cercana a la mitad, mientras que para quienes hablan castellano es 20 puntos porcentuales mayor. La enorme brecha entre los indígenas y los no indígenas tiene múltiples causas como su pobreza y condiciones, de vida, salud, acceso y calidad de la educación.

La tasa de asistencia en las edades de 3 a 5 años que corresponde a la educación inicial es de 81,8% en los niños con lengua materna indígena frente a 84,4% entre los que tienen como lengua materna castellano (para el 2015). La cobertura en este nivel ha aumentado fuertemente en la última década sobre todo en zonas rurales, que es donde se concentra la población indígena, razón por la cual la brecha entre estos dos grupos que el 2004 era de 23 puntos porcentuales se ha reducido a menos de 3 puntos porcentuales.

Entre las niñas y niños de 6 a 11 años, la asistencia a cualquier nivel educativo al 2015 llega al 99% tanto para aquellos con lengua materna indígena como para quienes tienen lengua materna el castellano. Esto se refiere a los niños y niñas de esa edad matriculados; donde se aprecian diferencias entre indígenas y no indígenas es en el atraso escolar, ya que el 16% de niños indígenas está atrasado dos o más años frente a 6% de los de lengua materna castellano.

En la secundaria se encuentra una tasa total de 84% de matrícula neta, existiendo en este caso una brecha de cerca de 10 puntos porcen-

tuales entre quienes tienen la lengua materna indígena (75%) y quienes tienen el castellano como lengua materna.

Por otro lado, en relación a la población afrodescendiente, la Defensoría del Pueblo (2011) señala que solo 2% de la población afroperuana que accede a los estudios universitarios logra concluir dicha etapa, mientras que más del 50% de estudiantes afroperuanos no concluye sus estudios secundarios y el 13,8% no accede a la primaria. Para este grupo social, sin embargo, hay pocas estadísticas y estudios disponibles.

### **La educación intercultural bilingüe en Perú**

De acuerdo al Censo Escolar 2008, del total de niños, niñas y adolescentes matriculados en el nivel primario, el 12,8% posee una lengua originaria. Recién en el 2013 se creó el Registro Nacional de Instituciones Educativas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y de Instituciones de Educación Intercultural. Hay 832 mil estudiantes matriculados en escuelas EIB, pero sólo el 60% de estos estudiantes cuentan con un profesor que enseña en la lengua del estudiante, 80% reciben material educativo en la lengua del estudiante y en castellano, mientras un 30% tiene profesores que cuentan con acompañamiento pedagógico EIB.

Lo más crítico sin embargo es que solo una pequeña parte de comunidades indígenas tiene colegios EIB: 12% en zonas rurales y 9% en zonas urbanas<sup>2</sup>. A partir del 2010 aumentó el número de centros educativos que se ubican en localidades rurales alejadas y que enseñan en la lengua materna de los y las estudiantes.

A pesar de su casi nula presencia en la agenda política y sectorial, la educación intercultural bilingüe ha tenido avances. Se le ha dado impulso a la producción de materiales educativos en lenguas nativas y al acompañamiento pedagógico en escuelas EIB, así como a becas para la formación docente de jóvenes en EIB. Son sin embargo apenas unos primeros e insuficientes pasos cuya cobertura está lejos de llegar a todas

---

2 Fuente: ESCALE. Datos al 2012, no hemos encontrado información posterior.

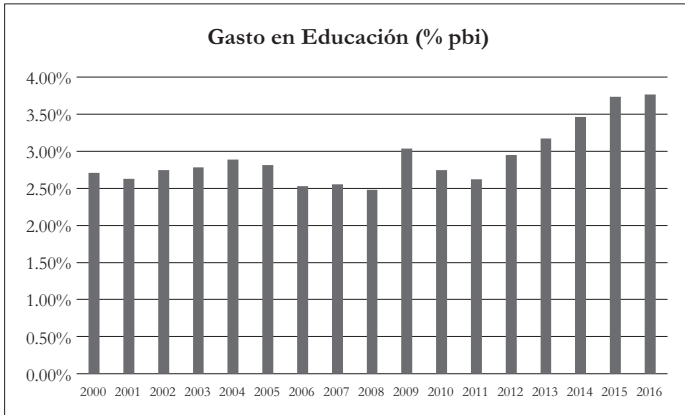
las escuelas EIB. En el 2016, a fines del gobierno anterior, se aprobó el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, que orienta la implementación de la política pública de EIB en las diferentes instancias educativas. El Plan considera 3 formas de atención del modelo de servicio EIB: la EIB de fortalecimiento cultural y lingüístico, la EIB de revitalización cultural y lingüística y la EIB en ámbitos urbanos, que al 2017 abarcarían a 476 313 y 443 mil estudiantes en 15 mil, 8 mil 800 y 2 mil 400 instituciones educativas respectivamente (Tarea et al, 2018). A inicios del 2018, sin embargo, habría habido un retroceso significativo en la implementación del Plan de EIB al reducirse el número de docentes EIB con acompañamiento pedagógico de 9 500 a 6 mil, afectando a casi 50 mil estudiantes (Tarea et al. 2018).

### **La economía peruana, la política fiscal y el gasto en educación intercultural bilingüe**

La sociedad peruana ha reconocido desde tiempo atrás la necesidad de respaldar el derecho a la educación con recursos presupuestales suficientes. Este reconocimiento se expresa en un sentido común, en un pacto social expresado en la Constitución y en el Acuerdo Nacional de que se dedique el 6% del PBI a la educación aumentándolo en 0,25% cada año hasta lograrlo. A pesar del amplio consenso social y político y de los sustentos jurídicos al respecto, el avance hacia esa meta es limitado. Por su parte, la dedicación de recursos a la educación intercultural bilingüe no ha merecido ni acuerdos y metas específicas, ni un presupuesto adecuado.

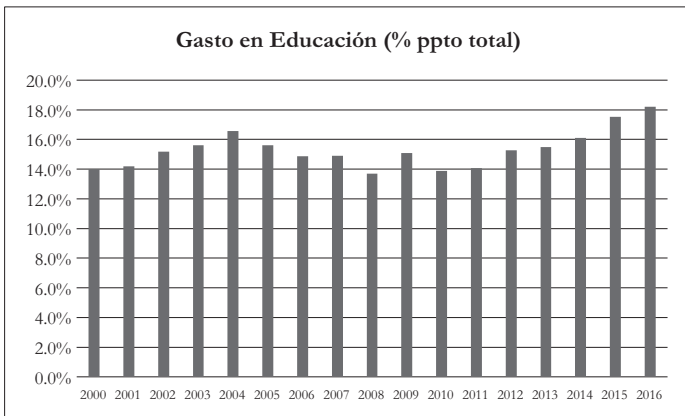
Durante el boom de recursos fiscales producto del ciclo de precios altos de las materias primas 2003-2011, la educación no fue priorizada sino hacia el fin del periodo. Hasta el 2011, el gasto en educación como porcentaje del PBI era 2,6%, similar a una década atrás, luego de haber registrado alzas y bajas a lo largo de esos diez años. Es recién después del 2011 que se observa un alza sostenida del gasto en educación como porcentaje del PBI, que pasa en cinco años de 2,6% a 3,7% del PBI.

### GRÁFICO 1



Como porción del gasto no financiero total del gobierno, entre el 2004 y el 2010-2011 la educación retrocedió, pasando de 16,6% a 13,9%, para subir en los últimos años, recuperando el espacio perdido recién en el 2014 y subiendo el 2016 hasta 18%.

### GRÁFICO 2

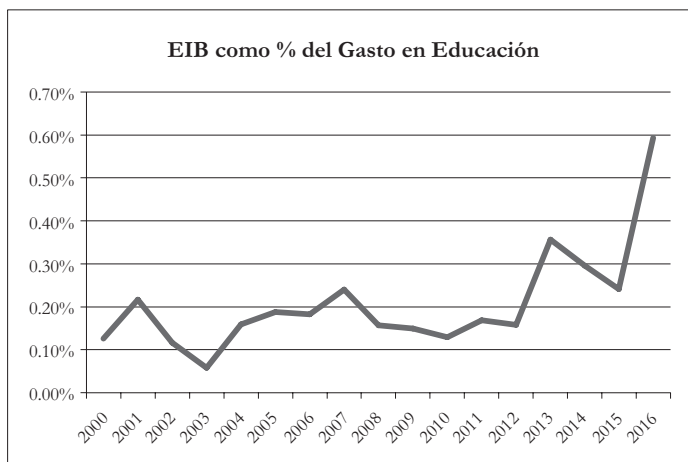


Cabe preguntarse sin embargo, si el problema principal está en la baja recaudación o en haberle dado poca prioridad al gasto en educación dentro del presupuesto. Un análisis comparándonos con Latinoamérica

(Cotlear, D 2006: 51) muestra que en el Perú el gasto en educación como porcentaje del presupuesto está en un nivel intermedio (entre 16% y 21% del gasto público total), pero el gasto como porcentaje del PBI es bajo porque estamos entre los países de Latinoamérica con menor gasto público total.

Si miramos la educación intercultural bilingüe en particular, ésta recién empieza a tener un pequeño presupuesto propio en los últimos 5 años, y aun así es sumamente reducido. Los 142 millones gastados en EIB el 2016<sup>3</sup>, siendo un incremento sustancial a lo presupuestado en años anteriores, son apenas el 0,6% del presupuesto en educación (la dieciseisava parte), aunque hace unos años ese porcentaje apenas si llegaba al 0,2%.

### GRÁFICO 3



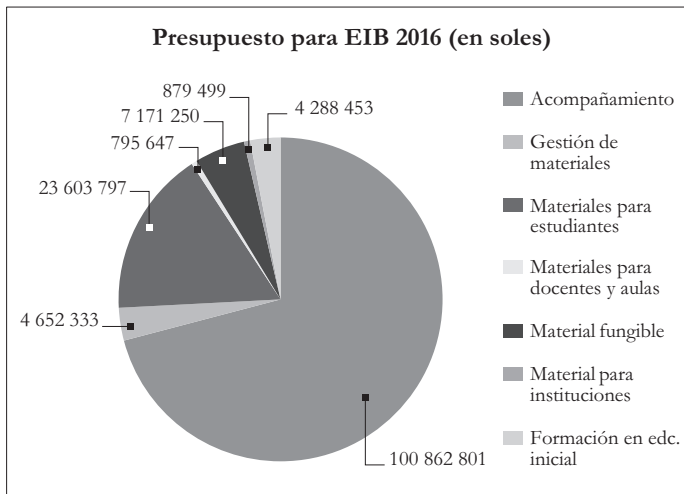
- 3 Cálculo propio realizado en base a los datos de la Consulta Amigable del Sistema Integrado de Administración Financiera (SIAF). Este permite diferenciar el gasto en materiales, acompañamiento pedagógico y formación EIB en Educación Inicial. No se incluye el gasto en docentes EIB (sí el acompañamiento pedagógico que se les da) ni en infraestructura en zonas indígenas, tampoco incluye las becas y gastos en formación de docentes EIB, debido a que el SIAF no permite precisar qué porción de esos gastos es para EIB en específico.



Esto es el 0,1% del gasto público no financiero total (la milésima parte) y el 0,02% (las dos diezmilésimas) del PBI nacional. Para un país donde alrededor de un sexto de la población es indígena, la proporción es ínfima. Si en este periodo de boom minero el gasto no financiero del Estado aumentó un 4% del PBI, de estos recursos adicionales la EIB obtuvo apenas (como porcentaje del PBI) la mitad de la centésima parte.

El siguiente gráfico muestra las actividades en las que se ha gastado el presupuesto para EIB del 2016.<sup>4</sup>

**GRÁFICO 4**



Como se puede ver, la actividad que concentra casi tres cuartas partes del presupuesto EIB es la de acompañamiento pedagógico. Los 100 millones de soles asignados a esta actividad son reflejo de la

4 Para detalles sobre este cálculo, ver Francke (2017). Estas cifras son mayores a las reportadas en Tarea et al (2018) para la DIGEIBIRA – Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural, posiblemente porque incluyen las actividades vinculadas a EIB de distintas entidades de gobierno, incluyendo gobiernos subnacionales.

estrategia seguida para tratar de mejorar la calidad de la enseñanza, mediante especialistas que apoyan directamente a los docentes con una orientación específica hacia la EIB. Es menester reconocer que esos 100 millones de soles son una cantidad significativa, frente a otros 245 millones otorgados para similar actividad en colegios multigrado no EIB.

Llama la atención que al mismo tiempo no se esté todavía gastando nada en la capacitación o formación complementaria de los docentes en EIB, que es un déficit importante ya que los profesores en general no tienen conocimiento sobre cómo enseñar con la propuesta pedagógica de EIB, no habiendo sido formados al respecto (recordemos que el 94% de docentes no tiene formación en EIB). Así, siendo el acompañamiento una buena estrategia, es indispensable una formación complementaria para EIB, la que el MINEDU estaría planeando iniciar próximamente.

Tampoco hay actividades orientadas a asegurar que los profesores hablen el idioma de las poblaciones indígenas en las que prestan servicio; como se ha señalado anteriormente, todavía un 40% de profesores no domina la lengua originaria, lo que deviene en una barrera prácticamente infranqueable para que puedan aplicar realmente la EIB e incluso para que puedan usar los materiales educativos que les entregan. Aunque parezca sorprendente, de manera simultánea se registran reclamos de comunidades indígenas y profesores indígenas recién formados, en el sentido que no les “dan plaza”, es decir no los contratan, para enseñar en los pueblos originarios de donde provienen.

La revisión del presupuesto para EIB muestra que la otra cuarta parte del mismo se destina a materiales educativos, clasificados en varios rubros, que incluyen los entregados a los estudiantes, los entregados a los profesores y el aula y los que son para las instituciones (bibliotecas, etc.), así como material fungible (cuadernos, lápices, etc.). Hay al respecto un avance significativo y estos materiales estarían llegando ya a un alto porcentaje de las escuelas EIB, siendo el problema principal el de su uso, en especial porque los docentes no están preparados para la EIB ni para el uso de los materiales.

¿Qué factores han estado atrás del aumento del presupuesto para EIB desde el año 2000? Hemos analizado la información por quinquenios que se aproximan a los periodos de gobierno. Se ha descompuesto

la variación en el gasto en tres componentes. Aquella debido al aumento en el gasto público total (en soles nominales, no ajustados por inflación), aquella debida a la variación en el porcentaje del gasto público dedicado a la función educación, y aquella debida a la proporción del gasto público educativo destinado a la EIB.

**CUADRO 1**  
**VARIACIÓN EN EL GASTO EN EDUCACIÓN**  
**INTERCULTURAL BILINGÜE (en soles)**

	del 2000 al 2006	del 2006 al 2011	del 2011 al 2016
Cambio en el Gasto en EIB	7 170 059	7 605 128	121 405 612
<b>Debido a:</b>			
1. Cambio en el Gasto Público Total 1/	3 928 753	9 215 191	47 655 256
2. Cambio en % de Educación del Gasto Público	542 764	-671 304	21 514 513
3. Cambio en % de EIB del Gasto Educativo	2 698 542	-938 758	52 235 843

1/ Corresponde al gasto público no financiero. Fuente: BCRP, Nota semanal.

Este análisis muestra que en el periodo de transición democrática, hubo un ligero aumento presupuestal para EIB que se debió tanto a una cierta recuperación del gasto público total como a una ligera priorización de la EIB dentro del sector, mientras que la función educación en general apenas si recibió un mayor porcentaje del presupuesto. Durante el gobierno de Alan García 2006-2011, caracterizado en su política educativa por la nueva Ley N° 29062 de Carrera Pública Magisterial y un enfrentamiento con el SUTEP, el gremio de maestros, ni la educación ni la EIB a su interior fueron priorizadas y más bien perdieron peso en la distribución de recursos presupuestales. Sin embargo, el gasto en EIB avanzó ligeramente, debido a que, gracias al boom de los minerales y la economía, el gasto público total creció más que nunca. Finalmente, en el periodo 2011-2016 de Ollanta Humala, el presupues-

to para EIB aumentó en más de 121 millones de soles, mucho más que en los quinquenios anteriores, resultado en el que los tres factores analizados ayudaron: lo más importante fue que el propio sector educación le dio más prioridad a la EIB, hubo más gasto público total, y dentro de éste la educación recibió un mayor porcentaje.

### **Las causas profundas**

¿Por qué se destina tan poco presupuesto a la educación y a la EIB, a pesar de tantos discursos políticos que la consideran fundamental? En cuanto a la educación en general, el problema central está en la escasa recaudación, como muestra el Banco Mundial (2006).

Un análisis más específico se requiere para la educación intercultural bilingüe. En este caso, la falta de presupuesto no puede agotarse en un análisis macrofiscal donde tiene preponderancia la baja recaudación tributaria, debido a que lo destinado a la EIB es una ínfima proporción del presupuesto, que podría quintuplicarse sin generar problemas a la caja fiscal. El problema principal es el rechazo a sus culturas y la consideración de éstas como inferiores, atrasadas y sin futuro, desde las clases altas y su poder centralista. Esto se asocia a la exclusión política de las poblaciones indígenas y originarias, los efectos negativos que su falta de acceso real a la educación genera sobre sus derechos políticos, y las propias trabas puestas al ejercicio de esos derechos por parte del Estado, la sociedad y los medios de comunicación. La dura realidad presupuestal de la EIB tiene una causa política antes que económica.

## Bibliografía

- Ames, P. (2000): ¿La escuela es progreso? antropología y educación en el Perú, en: Carlos Iván Degregori ed: *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana*. (pp: 356-391). Lima: IEP.
- Asociación de Publicaciones Educativas Tarea, UNICEF Perú y Red Peruana de Gestores de la Educación (2018): *Equidad y educación intercultural bilingüe. Oportunidades y desafíos en el momento actual. Lima: Edugestores*.
- Banco Central de Reserva del Perú (2016): *Reporte de Inflación*, diciembre.
- Banco Mundial (2015): *Latinoamérica indígena al siglo XXI*. Washington DC.
- Bonilla, Heraclio y Karen Spalding (1972): *La independencia en el Perú*, IEP: Lima.
- Defensoría del Pueblo (2011). *Informe de Adjuntía N° 003-2011-DP/ADHPD - Los Afrodescendientes en el Perú: Una aproximación a su realidad y al ejercicio de sus derechos*. Lima.
- Defensoría del Pueblo (2016): *Informe Defensorial 174. Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2012*. Lima.
- Degregori, C. I., Blondet C. y Lynch N. (1986): *Conquistadores de un nuevo mundo. De invasores a ciudadanos*. Lima: IEP.
- Dutcher, N. (1982). The Use of First and Second Languages in Primary Education: Selected Case Studies *Staff Working Paper* No. 504. Washington, D.C. The World Bank.
- Figueroa, Adolfo (2003): *La sociedad Sigma: una teoría del desarrollo económico*. Lima: PUCP-Fondo Editorial; México - Fondo de Cultura Económica.

- Figueroa, Adolfo y Manuel Barrón (2005): *Inequality, ethnicity and social disorder in Peru*. CRISE Working Paper No 8. Oxford: Centre for Research on Inequality, Human Security and Ethnicity.
- Francke, Pedro (2017): *El derecho a la educación intercultural bilingüe y la política fiscal en el Perú*, Documento de Trabajo N° 447, Departamento de Economía, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Garavito, Cecilia (2011): Desigualdad en los ingresos: género y lengua materna, en J. Iguíñiz y J. León eds (2011): *Desigualdad distributiva en el Perú: Dimensiones*, (pp. 235-266) Lima. Fondo Editorial PUCP.
- INEI (2017): *Informe Técnico: Evolución de la Pobreza Monetaria 2007-2016*, Lima.
- López, Sinesio (1997): *Ciudadanos reales e imaginarios*. Lima: Instituto Diálogo y Propuestas.
- Manrique, Nelson (2006): Democracia y Nación: la promesa pendiente, en PNUD (2006): *La democracia en el Perú. Proceso histórico y tarea pendiente*, Lima: PNUD.
- MINEDU (2016): *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021*, aprobado por Resolución Ministerial 529-2016-MINEDU.
- OCDE (2016): *Avanzando hacia una mejor educación para Perú*. Disponible en: <https://www.oecd.org/dev/Avanzando-hacia-una-mejor-educacion-en-Peru.pdf>
- OIT (1989). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas* Disponible en: [https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100\\_INSTRUMENT\\_ID:312314>](https://www.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEX-PUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312314>)

- Patrinós, Harry y Eduardo Velez (2009), Costs and Benefits of Bilingual Education in Guatemala: A Partial Analysis”, *International Journal of Educational Development* 29, n.º 6 (noviembre de 2009): pp. 594-598
- Patrinós, Harry Anthony; Velez, Eduardo. (1996). *Costs and benefits of bilingual education in Guatemala: a partial analysis (English)*. Human capital development and operations policy working papers; n.º HCD 74. Washington, DC: World Bank.
- Saavedra, Jaime y Juan José Díaz (1999): *Desigualdad del ingreso y del gasto en el Perú antes y después de las reformas estructurales*. Santiago: CEPAL. p. 80. *Reformas económicas*, 34.
- UMC-MINEDU (2006): *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. Lima: Ministerio de Educación.
- Yamada, Gustavo y F. Galarza (2013): *Discriminación laboral en Lima: el rol de la belleza, la raza y el sexo*, Lima: CIES.

# Migración, educación e interculturalidad: reflexiones sobre el tratamiento de la diversidad en dos escuelas de San Juan de Lurigancho, Lima<sup>1</sup>

María Amalia Ibáñez Caselli  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

## Resumen

A partir del conocimiento generado en torno a las necesidades y demandas escolares, lengua, cultura e identidad de niños y niñas de origen andino que asisten a dos escuelas del distrito de San Juan de Lurigancho (Lima, Perú), reflexionamos sobre las posibilidades y alcances de una educación intercultural en la ciudad con el fin de aportar al sistema educativo en el marco de la reciente Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (2016).

El estudio realizado en el distrito de San Juan de Lurigancho nos permitió observar e identificar los modos en que los docentes tratan el tema de la diversidad sociocultural y lingüística del Perú en la escuela y en el aula; así como la poca importancia que le dan a los saberes y los conocimientos que tienen los niños en relación con sus orígenes socioculturales. Historia, saberes y prácticas no forman parte del currículo escolar y, por lo tanto, no se lo trabaja pedagógicamente. Vivir en la ciudad se convierte para la escuela en sinónimo de olvido. Por eso nos preguntamos: ¿es posible pensar en una educación intercultural en la ciudad?, ¿cuáles serían sus implicancias?

**Palabras claves:** migración, educación, interculturalidad, diversidad.

---

1 Este artículo es una adaptación de una ponencia presentada en el V Seminario Nacional de Investigación Educativa (SIEP), en la ciudad de Ayacucho, 2016, y se basa en una investigación realizada para el Instituto de Investigación y Políticas Educativas de la UARM. Los resultados de esta investigación fueron publicados en Ibáñez Caselli, M. A. (2017). *Aportes a la educación intercultural y bilingüe en contexto urbano. El caso de estudiantes de origen andino en San Juan de Lurigancho, Lima*. Lima: UARM.



## Abstract

The results of a research about scholar's necessities and demands, language, culture and identity of Andean children in two schools in San Juan de Lurigancho district (Lima, Peru), permitted us to reflect about the possibilities and scopes of an intercultural education in the city. The aim of this study is to contribute at the educational system thinking in the recent "National Intercultural Education and Bilingual Intercultural Education Policy" of the Ministry of Education (2016).

We could observe and identify how teachers managed the linguistic and cultural diversity of Peru in their rooms and in the school. In addition, they give less importance to Andean knowledge that children and their family have. History, knowledge and cultural practices are not include in the scholar's curriculum and pedagogy. Live in the city means forget. So, we ask: is an intercultural education possible in the city?, which are their implications?

**Key words:** migration, education, interculturality, diversity.

Los desplazamientos poblacionales son hechos que siempre se han dado en la historia de la humanidad. Las migraciones pueden ser individuales o grupales, y las razones que las motivan diversas: éxodos, comercio, crisis socioeconómica, violencia política, factores climáticos, búsqueda de mejores condiciones y oportunidades para vivir y desarrollarse como ciudadanos, entre otras. En toda migración hay factores que expulsan, que motivan a salir, pero también otros que atraen la llegada de nuevos habitantes a ciertos destinos. Sin embargo, el proceso migratorio consiste en algo que va más allá de la existencia de estos mecanismos de expulsión y atracción. La migración no se debe necesariamente a desequilibrios socioeconómicos que vive la población, sino más bien es consecuencia de una relación de desigualdad, relaciones de poder, discriminación, exclusión social entre las personas o el pueblo que decide migrar y la sociedad mayor o la ciudad a la que se migra (Vega 2014).

Las grandes ciudades como Lima se han ido poblando con gente proveniente de diferentes regiones del país como producto de la migración interna, pero también externa. En los años 50 del siglo XX

se iniciaron los procesos migratorios de las poblaciones rurales a esta ciudad, particularmente, de la población andina; intensificándose en la década de los 80, como consecuencia de la violencia política que vivió el país y que tocó muy de cerca las poblaciones altoandinas. Mientras que, en los últimos años, se han identificado los desplazamientos de la población amazónica (*Ibidem*)<sup>2</sup>.

Según el Informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “los pueblos indígenas no han sido ajenos al proceso de urbanización acelerada que ha ocurrido en América Latina. La presencia urbana de los pueblos indígenas es significativa: según los censos de la ronda de 2010, el porcentaje urbano en la población indígena estaría alrededor del 50%” (CEPAL, 2014, p. 64). No obstante, hay diferencias porcentuales entre los países, y el Perú, según esta misma fuente, es el que cuenta con más del 50 % de indígenas en las ciudades junto con México, Uruguay y Venezuela.

De acuerdo con lo expresado por la CEPAL (2011, p. 42), los diez distritos del Perú con mayor porcentaje de población indígena urbana se encuentran en la Costa: nueve en el departamento de Lima y uno en la provincia constitucional del Callao. Entre éstos, el que posee más población indígena es el de San Juan de Lurigancho.

Sabemos que cuando se migra, aunque sea un solo individuo el que está migrando, no se migra sólo. Los seres humanos nos caracterizamos por ser seres sociales, creadores de cultura. Por eso, cuando migramos, llevamos con nosotros todo nuestro bagaje cultural: lengua, cultura, saberes, conocimientos, nuestra forma de sentir, pensar y actuar. Es por eso que, como producto de la movilización demográfica del campo a la ciudad, de las regiones a la capital, las áreas urbanas se han convertido en espacios multiculturales en los que se expresan las diferencias socioculturales y lingüísticas del país, a la vez que se visibilizan y reproducen marcadas relaciones sociales y culturales de rechazo, discriminación, exclusión y negación de los pueblos originarios (Suxo,

---

2 Sin embargo, no debemos olvidar que la migración de población indígena andina a la ciudad de Lima se da, incluso, desde la época de la Colonia (ver UNICEF-FUNPROEIB ANDES, 2009).

2007, p. 65), así como de otras alteridades. De tal modo que las ciudades se han constituido en espacios en los que se reproducen y reinventan diversas lógicas culturales tanto occidentales como indígenas y/o campesinas. Las familias que migran hacia las ciudades son portadoras de un universo de patrones socioculturales y lingüísticos particulares con los que participan de la interacción social urbana (*Ibidem*), muchas veces ocultando su identidad y no transmitiendo la lengua materna a sus hijos o rechazando o negando sus orígenes<sup>3</sup>.

En este sentido, coincidimos con Sichra (2004, p. 1) quien sostiene que “el creciente carácter intercultural —o más bien pluricultural— de las áreas urbanas desafía a los sectores indígenas y no indígenas y a los sectores del Estado a generar y aplicar políticas educativas y lingüísticas en un contexto de nuevas tensiones y dinámicas sociales todavía no escudriñadas” (citado en Suxo 2007, p. 66).

En este nuevo contexto, las escuelas ubicadas básicamente en las áreas periféricas reflejan la gran diversidad sociocultural y lingüística de las ciudades (Suxo 2007, p. 66). No obstante, estas escuelas que atienden a niños de origen indígena, campesino o provinciano no adecúan su currículo a la atención de esa diversidad sociocultural y lingüística puesto que no se ha dado una política educativa de atención a la diversidad. El problema se agrava cuando la educación institucionalizada invisibiliza la heterogeneidad y concibe que los educandos son todos iguales y culturalmente homogéneos (Suxo 2007, p. 67), a la vez que reproducen estereotipos y alientan conductas discriminatorias, de rechazo étnico y una construcción negativa y contradictoria de la identidad<sup>4</sup>.

Cabe aclarar que, si bien el fenómeno de la migración y la presencia de gente indígena en la ciudad no son una novedad, su tratamiento y análisis, particularmente en el ámbito educativo, es aún incipiente. En este nuevo contexto urbano, el reconocimiento de la educación

---

3 Las razones por las cuales se niega la identidad o no se transmite la lengua a las nuevas generaciones son múltiples y están relacionadas básicamente con las actitudes racistas y discriminatorias que, en especial, la población indígena ha sufrido a lo largo de la historia por parte de la sociedad urbana o global.

4 Basta con analizar el diseño curricular escolar y los contenidos de los textos escolares. Los hallazgos de esta investigación así lo han confirmado.

intercultural se convierte en un desafío. Lo que, es más, como veremos, nuestro referente empírico no se reconoce como pueblo originario y tampoco como un colectivo étnico, aunque comparte y expresa muchos elementos que hacen a una identidad de migrantes andinos; aspectos que nos llevan a reflexionar sobre la importancia de la “educación intercultural para todos”.

En este marco, la investigación<sup>5</sup> que desarrollamos en el año 2016 se realizó en dos escuelas del distrito de San Juan de Lurigancho –distrito con mayor porcentaje de quechua hablantes de Lima:

- El Instituto Educativo Fe y Alegría N° 37, ubicado en el Asentamiento Humano Montenegro, fundado en 1988 por “invasores” migrantes del norte y centro del país y, particularmente, de Ayacucho (Cangallo); todos ellos quechua hablantes.
- El Instituto Educativo N° 171-4 “Consuelo Crisanto Salinas”, perteneciente al Asentamiento Humano César Vallejo; creado en 1994 por migrantes provenientes de la selva y la sierra del Perú.

A partir del análisis, por un lado, de las demandas, expectativas y dificultades educativas de las y los estudiantes; las características socioculturales y sociolingüísticas de sus familias; los modos en que los niños construyen y conciben su identidad, lo “indígena” y lo “quechua”; y, por otro, de las prácticas docentes, los conocimientos de éstos sobre las historias y orígenes de las familias, analizamos los modos en que se trata la diversidad cultural en las escuelas. Presentamos algunos de los principales resultados obtenidos durante la investigación y reflexionamos en torno a las implicancias de una “educación intercultural para todos”.

---

5 La investigación se desarrolló a solicitud del Instituto de Investigación y Políticas Educativas (IIPE) y la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Fue coordinada por la Dra. María Amalia Ibáñez, contó con la asistencia de la Mg. Rossana Mendoza y la participación de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe, beneficiarios del Programa Beca 18: Emerson Muriel, Wendy Vargas, Milady Palomino, Yuli Medina, Glorinda Ccañahua, Percy Borda Huyua y Nancy Castillo.

## **Metodología**

Nuestro estudio contó con dos etapas. Por un lado, la introducción y capacitación de los estudiantes de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la UARM en las técnicas etnográficas para el relevamiento y análisis de los datos. Y, por otro, el proceso de investigación mismo.

Durante el proceso de investigación propiamente dicho se empleó una metodología de tipo cualitativo, basada en el recojo de la información en las escuelas seleccionadas, mediante fuentes primarias y secundarias. Asimismo, se enfatizó una metodología participativa, amplia e intercultural, que permitió recoger las diferentes voces y opiniones de los actores sociales involucrados.

Se priorizaron las siguientes técnicas de la etnografía escolar: observación en aulas, recreos y actos escolares; entrevistas abiertas y semiabiertas a estudiantes, docentes, directivos y padres; historias de vida de abuelos o padres designados por los estudiantes y los docentes; talleres participativos e interculturales con los niños; y detección de clubes y asociaciones de migrantes andinos en los alrededores de las escuelas. Las clases observadas fueron particularmente las de Personal Social de 1.º y 5.º grado de ambas escuelas.

Un aspecto importante de destacar es que los estudiantes becarios son quechua hablantes, por lo que el saber y utilizar su lengua en las entrevistas permitió un acercamiento especial con las familias, al tiempo que generaba una mayor confianza en el trato.

## **El tratamiento de la diversidad cultural en las escuelas**

Un recorrido por las aulas y los murales de ambas escuelas evidencian una ausencia de imágenes o representaciones de lo quechua, lo andino o de los pueblos indígenas/ originarios/ campesinos de manera directa o explícita. Más bien, las imágenes y representaciones que aparecen en las láminas y carteles alusivos a las fechas especiales no reflejan la población peruana y mucho menos la de San Juan de Lurigancho; reproducen estereotipos. Las paredes están llenas de carteles estándar: personajes de ojos claros, cabellos rubios, caras y ojos redondos,

sacados de revistas escolares tradicionales. Sólo una lámina alude a los pueblos originarios. Se trata del típico mapa del Perú con niños que representan las tres regiones clásicas: selva, costa y sierra, donde el “indio” de la Selva tiene una vincha con una pluma en la cabeza (figura estereotipada que copia al indígena norteamericano). La sierra está identificada con un chullo; y la costa, con un niño que lleva un sombrero de chalán. Pero los niños no tienen facciones indígenas o campesinas, sus ojos son grandes y redondos, y su tez rosada.

Por su parte, el análisis de las prácticas docentes observadas en las dos escuelas nos permitió observar que los profesores no enseñan contenidos de la diversidad peruana. La diversidad sólo se expresa por lo geográfico: costa, sierra y selva, que, al mismo tiempo, invisibiliza la diversidad que hay al interior de cada una de estas regiones. Esta clasificación se sustenta en los libros de Personal Social que utilizan cuya información, a la vez, es errónea, ambigua, confusa y pobre. En estos libros, la diversidad se expresa en la vestimenta (danzas) como diversidad étnica o lingüística; en la gastronomía como diversidad cultural; y en los paisajes como diversidad geográfica.

El análisis de las imágenes, representaciones y conocimientos que tienen docentes y directivos en ambas escuelas en relación a “lo andino”, “lo indígena/ campesino”, la lengua quechua, así como la forma en que tratan pedagógicamente la diversidad lingüística y cultural del país; las historias y los puntos de vista, particularmente, de las madres y abuelas de los estudiantes; y las imágenes, representaciones y conocimientos que tienen los estudiantes sobre las características socioculturales y lingüísticas, así como de los orígenes e historias de sus familias, nos permitieron identificar algunos aspectos de interés y que abren nuevas líneas de investigación para continuar indagando<sup>6</sup>.

En primer lugar, debemos destacar que nuestro objeto de estudio no es un todo homogéneo. Las familias que viven en los asentamientos

---

6 Como, por ejemplo, aspectos de la socialización lingüística y cultural de los niños y niñas; el aprendizaje y la transmisión de la lengua materna en la ciudad; el desarrollo del bilingüismo en las familias migrantes en la ciudad; lengua, cultura e identidad; la discriminación social y lingüística; la formación docente en la ciudad; entre otros.

humanos de Montenegro y César Vallejo, en el distrito de San Juan de Lurigancho, provienen de diferentes regiones del país y llegaron en distintos momentos históricos. Los más antiguos, los “invasores”, eran originarios de la costa norte y sierra central del país (particularmente, Ayacucho); muchos de ellos eran quechua hablantes. Sus hijos y nietos, segunda, tercera y cuarta generación, ya prácticamente no hablan la lengua originaria, aunque algunos la entienden o manejan un vocabulario básico, y conservan costumbres y pautas culturales propias de las regiones de donde son originarios, básicamente, los abuelos. También hay familias que llegaron años más tarde. Muchas de ellas son la primera generación de migrantes y sus niños pequeños entienden o aprendieron la lengua materna de sus padres parcialmente, y suelen retornar a sus lugares de origen realizando visitas frecuentes. También hay niños a quienes los crían sus abuelos (quechua hablantes) porque sus padres trabajan todo el día o están en otro país trabajando. Estas distintas situaciones sociolingüísticas constituyen aspectos importantes de destacar y tener en cuenta con el fin de pensar en una política educativa y lingüística para las escuelas de la zona, dado que no se trata de un colectivo de familias identificadas por una localidad o etnia. Lo único que une a estas familias es el hecho de ser migrantes en la ciudad, haber sido “invasores” o buscar un terreno donde echar raíces y construir sus viviendas. Se identifican como provincianos, andinos –y también amazónicos–, y muchos de ellos son hablantes de una lengua originaria. Todos ellos comparten el haber sido víctimas de burlas y discriminación por hablar su lengua materna. Esto marca una diferencia con otros casos de migrantes identificados con una etnia específica en la ciudad de Lima, como son los casos, por ejemplo, de los shipibos de Cantagallo en el Rímac (Vega, 2014) o los aimaras de Unicachi ubicados en distintos distritos de Lima Metropolitana (Suxo, 2008) que se han mantenido cohesionados en un lugar de la ciudad como grupo, formando un barrio o emprendiendo un proyecto económico con identidad.

Ante esta realidad, ¿cómo entienden y tratan los docentes la diversidad en sus aulas?

Uno de los principales aspectos que debemos señalar es la gran distancia que existe entre lo que piensan los profesores y la realidad sociocultural de sus alumnos y familias.

Hemos podido apreciar que los profesores son también migrantes o tienen sus padres migrantes, así como que entienden el quechua porque sus padres son quechua hablantes, pero no usan ese conocimiento como un recurso pedagógico y tampoco constituye un conocimiento que lo compartan con sus estudiantes. Es como si esa experiencia de vida no correspondiera al ámbito educativo, sino sólo al familiar y vecinal. Es decir, no se trata de una práctica de los docentes, seguramente, porque no ha sido aprendida en su formación. Sumado a esto, entendemos también que es posible que los docentes no entiendan este recurso como algo valioso o lo nieguen por haber sido ellos mismos también marginados o discriminados en su niñez y juventud.

Observamos que los profesores saben de sus alumnos y familias los siguientes datos:

- Proviene de familias migrantes y, posiblemente, quechua hablantes; pero prejuzgan que los papás y las mamás ya no hablan la lengua porque son parejas jóvenes, y mucho menos lo hacen los niños.
- Sobre la base de sus trayectorias de vida, suelen suponer que todos sus alumnos son de la tercera o cuarta generación de migrantes y que ya han perdido todo lazo con la lengua originaria.
- Entienden, a su vez, que sus alumnos son hijos de exalumnos de las escuelas y que sus padres tienen una educación basada en la lectoescritura en castellano y ciudadana limeña<sup>7</sup>.
- Los niños y niñas zapatean y bailan muy bien los huaynos y huaylas; y toda la familia disfruta al verlos bailar.
- Traen loncheras “saludables” con alimentos de la sierra.
- En los barrios se celebran las fiestas patronales de los pueblos de donde provienen las familias, y conservan algunas costumbres como cuando techan una casa, cuando los niños se enferman, elaboran comidas típicas, entre otras.

---

7 Sin embargo, es importante destacar que también reconocen que hay un alto porcentaje de madres analfabetas –en especial, las del Asentamiento Humano César Vallejo–; y las escuelas ofrecen cursos de alfabetización o escuelas de padres.



Hemos observado también que los profesores no conversan con las madres y los padres sobre sus historias de vida, orígenes y costumbres. Únicamente se limitan a convocarlos para darles tareas para que participen en las actividades escolares o para conversar sobre los problemas de aprendizaje o disciplina que presentan sus hijos. Hemos estado presentes en algunas de estas reuniones y observamos que los docentes no toman en cuenta la situación sociohistórica y cultural de los padres, aunque éstos la expresen. Los escuchan, pero no incorporan estos aspectos a sus prácticas educativas.

La música, las danzas y las comidas típicas son el único aspecto cultural andino que reconocen las escuelas, aunque esto mismo se repite en cualquier institución educativa del país. En Fe y Alegría celebran el Día del Campesino como una fecha significativa en el calendario escolar donde hacen participar a todas las familias y han incorporado un Taller de Danzas Tradicionales; y en Consuelo Crisanto Salinas contratan a un profesor de danzas para que los niños se luzcan en las fiestas escolares. Pero estas actuaciones están vacías de contenidos; solamente se vinculan con lo folclórico. Es decir, cada danza presentada en los actos sólo se luce por los trajes coloridos y cómo lo bailan los niños, es algo pintoresco que alegra y entretiene a las familias; sin embargo, no se expresa el origen y los significados que guarda cada danza en relación con los pueblos que la crearon y continúan reproduciendo.

Esto mismo se aprecia en las sesiones de enseñanza-aprendizaje. Solo se recurre a la diversidad basada en lo geográfico: Costa, Sierra y Selva, la cual corresponde a una clasificación simplista que oculta lo diverso de cada una de estas regiones. Los textos escolares con los que trabajan tampoco ayudan en este sentido. Reproducen esta forma de clasificar la diversidad del Perú y se vacían los contenidos destacando la gastronomía, las vestimentas a través de escenas de danzas y los paisajes con algunos hechos costumbristas. No se explica quiénes son los pueblos (personas) que bailan, cocinan y viven en esas regiones, así como tampoco sus características socioculturales y sus historias. Lo mismo sucede en los eventos escolares. Los padres y las madres participan preparando juegos y comidas; visten a sus hijos con el traje típico de la danza que representan según las indicaciones que les han dado

sobre éste, pero no observamos en estas prácticas el reconocimiento y tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística del país. Las láminas y los dibujos que ambientan las aulas y los pasillos del patio central tampoco representan los fenotipos que predominan en la población de San Juan de Lurigancho, en particular, y del Perú, en general.

En segundo lugar, si bien los padres y las madres están conformes con las escuelas, desearían que la lengua quechua también formara parte del currículo escolar. Han vivido de cerca la discriminación lingüística y étnica. Para la mayoría de las mamás entrevistadas su lengua materna no es el castellano, sino el quechua o aimara. Las mujeres son las que conservan y usan más la lengua que los varones. Sus esposos suelen ser los más reacios en enseñar la lengua a sus hijos porque no quieren que la gente se burle de cómo hablan. Pero algunas mamás no están de acuerdo con esto; sus hijos hablan quechua, “aunque ahora, que ya son más grandecitos, ya no la hablan tanto”, pero entienden. Comentaron, además, que en algunas ocasiones cuando los niños molestan a sus hijos, éstos contestan con alguna expresión en quechua que han escuchado de sus madres o abuelos y, como sus compañeros no los entienden, creen que los están insultando y esto causa peleas o discusiones<sup>8</sup>.

Al preguntar sobre la posibilidad de que en la escuela se enseñe el quechua o una lengua originaria la respuesta principal es que les “encantaría que la escuela enseñara quechua”. Esta respuesta se da también entre aquellas mamás que no son hablantes de una lengua originaria, contestando: “claro que sí, ¡primero lo nuestro!”.

Sus vínculos con los lugares de origen les hacen ver la necesidad de que sus hijos aprendan a hablar el quechua como una ventaja para su futuro: para que puedan sostener una comunicación con sus familiares de provincias y para que consigan un trabajo en esos lugares. Sabemos

---

8 Cabe destacar que la población estudiantil es diversa. No todos los estudiantes de ambas escuelas son quechua hablantes o entienden el quechua. Tanto el grado de bilingüismo en las familias como las actitudes y valoraciones hacia la lengua quechua son distintos y dependen de sus trayectorias de vida y la articulación con la sociedad nacional que han ido desarrollando. No obstante, destacamos que lo que une a las familias es el hecho de ser migrantes y el origen andino.

que en los últimos años hablar quechua se ha convertido en un requisito en algunos trabajos en mineras, municipios, puestos de salud e incluso en la educación. El Ministerio de Cultura ha capacitado a intérpretes de distintas lenguas originarias para acompañar los procesos de la Consulta Previa; y la nueva Ley Universitaria ha reconocido la lengua quechua como uno de los idiomas solicitados para obtener el título de grado; entre otros hechos.

En tercer lugar, a los padres les gustaría que los docentes no usen tantas fotocopias y que, en cambio, empleen más los libros; que los estudiantes no sólo copien en sus cuadernos, sino que produzcan, elaboren y aprendan más contenidos<sup>9</sup>. Hemos podido comprobar que las asignaturas más importantes son Matemáticas y Comunicación. Los profesores ponen énfasis en estas materias porque es la línea que marca el Ministerio de Educación. Preparan a los alumnos para las pruebas de Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) que se realizan anualmente. Los alumnos han mencionado que una de las cosas que más les gustan de la escuela son los concursos. Esto da cuenta de que los profesores los ejercitan y motivan para estar preparados para responder positivamente a estas evaluaciones. En Fe y Alegría hemos podido ver en la pizarra de la sala de profesores un cuadro estadístico en el que se felicita a los profesores de 2.º grado por haber subido el rendimiento en las ECE de los últimos cuatro años en Matemática y en Lectura. En Crisanto Salinas también se sentían orgullosos de estar mejorando en estas evaluaciones.

En cuarto lugar, pudimos constatar que los estudiantes, unos más que otros, tienen conocimiento de la lengua quechua y entienden algunas palabras e, incluso, frases. En algunos, esto causa curiosidad y quisieran aprender más; tienen facilidad para aprender idiomas.

Por su parte, los niños saben que sus padres y abuelos son de otro lugar. En algunos casos saben de qué región; en otros, sólo saben que

---

9 Cabe mencionar que los libros del Ministerio de Educación que se entregan a los estudiantes en Crisanto Salinas suelen quedar en las mismas aulas con el propósito de que no se pierdan. O sea que los niños sólo toman contacto con los libros en el aula y por unos pocos minutos.

son de la sierra o la selva. También tienen conocimiento de historias y relatos de los lugares de origen. Sin embargo, hay casos en los que parte de esa historia es desconocida por los niños por ser una historia negada o no contada por sus mayores, porque les duele recordar todo lo que han dejado: un pasado del que no quieren o no pueden hablar.

No obstante, la mayoría de los niños reproducen muy bien los huaynos y huaylas –estilos musicales característicos de la sierra– y reconocen la música de las regiones de origen. Además, muchos de ellos han viajado a esos lugares de donde provienen sus padres y abuelos; conocen prácticas y costumbres de las comunidades rurales: hablan de asociaciones, faenas, cargos. Estos son aspectos socioculturales que la escuela poco trabaja o reconoce como recurso pedagógico. Asimismo, tienen estereotipos muy marcados –evidenciados en las actividades que realizamos en los talleres. La belleza consiste en ser rubios y blancos. Asocian a los de tez y cabello oscuros con el campo; y a los de piel blanca, con la ciudad de Lima. Vinculan a los pueblos indígenas con la pobreza y la ignorancia; lo selvático con lo salvaje; y encasillan a las personas (procedencia u oficio) por la vestimenta.

### **Demandas y desafíos para una educación intercultural en la ciudad**

Pensar en una educación intercultural en la ciudad implica, en primer lugar, formar y capacitar a los docentes. Nuestro estudio revela que los docentes no saben cómo trabajar la diversidad en el aula, y tampoco cuentan con herramientas teóricas y metodológicas necesarias para hacerlo. Desconocen el concepto mismo de interculturalidad, así como la importancia de reconocer y usar la diversidad como un recurso pedagógico.

La formación de los docentes, por lo general, ha sido eurocéntrica, colonizadora, hegemónica y homogeneizante. Para formar maestros interculturales es necesario, primero, revisar y cambiar los planes de estudio, de construir la historia del Perú, rehacer los textos y descolonizar los conocimientos que se imparten, así como comenzar por repensarse a sí mismos.

En segundo lugar, se necesitan materiales educativos con contenidos interculturales. Actualmente, los textos escolares con los que trabajan los docentes ofrecen muy poca información sobre la diversidad y ésta es pobre e imprecisa. En los últimos años, los libros que reparte el Ministerio de Educación han incorporado una mirada más plural introduciendo personajes con los diferentes fenotipos de la población del país, pero vacíos de contenidos e interacción.

En tercer lugar, las madres y las familias de San Juan de Lurigancho no han dejado de usar su lengua materna ni de seguir sus costumbres. El quechua se usa en el contexto familiar y vecinal y también cuando retornan a su lugar de origen y cuando reciben visitas. Esta información, que se ve reflejada en los últimos censos, no la conocen los docentes. Los niños viven en sus hogares una realidad sociolingüística y sociocultural que se desconoce o se invisibiliza en la escuela, lo que crea en ellos confusión y una identidad ambigua y poco fortalecida.

¿Una educación intercultural permitiría el reconocimiento de esas diversas situaciones?

Sabemos que la interculturalidad no implica solamente una simple relación entre pueblos o culturas diferentes: respeto, tolerancia y reconocimiento. En un sentido crítico (Tubino, s/f; Walsh, 2009) y transformativo (López, 2015), la interculturalidad es una construcción social, una postura ético-política, una acción, una práctica tendiente a construir, cada vez más, relaciones sociales más simétricas y equitativas que promuevan iguales oportunidades en todos los niveles y en los diferentes sectores socioculturales de la sociedad. Al mismo tiempo, las prácticas interculturales aspiran a construir mecanismos que permitan compartir el poder entre los diferentes sectores de la sociedad:

El reto es construir una interculturalidad de doble vía, para todos, no sólo desde la alteridad [y en los lugares de origen], sino principalmente desde los sectores hegemónicos [y los centros urbanos] a fin de aproximarnos a una democracia intercultural y tender a la construcción de un nuevo tipo de Estado, de carácter plurinacional (Suxo 2008, p. 193).

Entendemos por democracia intercultural aquella en la que todos los sectores de la sociedad se sientan representados, reconocidos, atendidos y participen; donde el poder económico, político, religioso se comparta y no sea de unos pocos que pertenecen al grupo socio-cultural históricamente dominante; donde los derechos colectivos de los pueblos no sólo se reconozcan, sino que se respeten y las políticas públicas atiendan las necesidades básicas acorde a la identidad de los pueblos. La existencia de una diversidad cultural en el país demanda la construcción de una ciudadanía intercultural y un Estado plurinacional que reconozca las diferencias y las incluya<sup>10</sup>.

El marco legal ya está dado. Actualmente, el Perú reconoce en su Constitución Política del Perú (1993) la educación bilingüe e intercultural como un derecho, y la Ley General de Educación n.º 28044 (2003) ratificó la importancia del reconocimiento y el respeto a la diversidad y estableció la interculturalidad como uno de los principios rectores de la educación nacional (Zúñiga, 2008:51). En 2016, se aprobó la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos indígenas. Desde esta política, la educación intercultural para todos tiene como objetivo que la diversidad sociocultural y lingüística del país sea tratada pedagógicamente en todos los niveles de la educación, así como en todos los sectores de la población.

Es sabido que la escuela es el lugar donde se reflejan tanto la diversidad sociocultural y lingüística de la sociedad como las desigualdades sociales (García, Tamagno e Ibáñez, 2003). Por ello, la práctica de la interculturalidad en las escuelas urbanas, como las analizadas en San Juan de Lurigancho, facilitaría el reconocimiento y la valoración de los aspectos sociolingüísticos y culturales de la población. Esto conllevaría, por un lado, a la resolución de conflictos sociales, a la disolución de estereotipos, a la no discriminación de lo distinto y diverso; y por otro, a la generación de actitudes más favorables hacia el reconocimiento y

---

10 El planteamiento de un Estado plurinacional implica el reconocimiento de los derechos a la libre determinación y autodeterminación de los pueblos lo cual no significa desconocerlo e ignorar las leyes nacionales sino, por lo contrario, “garantizar que, en su participación en la vida nacional y en su relación con el Estado, se respeten los valores y formas de organización de los pueblos” (Vega, 2003:206).

valoración de lo propio, fortaleciendo y afirmando la identidad, como la promoción de una apertura hacia lo ajeno. Esto, a futuro, mejoraría las relaciones entre los diferentes sectores de la sociedad y se construiría una sociedad más democrática, plural y justa. El problema no pasa por resolver si debemos enseñar, por ejemplo, la lengua quechua como segunda lengua o como un curso extra en estas escuelas sino por dar a conocer la existencia del quechua y del pueblo quechua, su historia y dinámica social, la realidad actual de los pueblos quechua. Cuando conocemos y entendemos, no discriminamos y respetamos.

De este modo, para lograr este objetivo, la clave sería no solamente reconocer, sino conocer, difundir y divulgar la diversidad que existe en el país, como así también abordar, analizar y entender las razones que fundamentan la desigualdad social. Y éste es el gran desafío que enfrenta la sociedad peruana a través de su sistema educativo.

## **Bibliografía**

- CEPAL. (2011). *Atlas sociodemográfico de los pueblos indígenas del Perú*. Santiago de Chile: CEPAL-NNUU.
- CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos (Síntesis)*. Santiago de Chile: CEPAL-NNUU.
- García, S.; Tamagno, L., & Ibáñez Caselli, M. (2003). "Educación/ Diversidad/ Desigualdad. Indígenas toba más allá de los territorios de origen". Bs. As.: Red NAYA [en CD-Room].
- López, L. (2015). Cambios de época y reinención de la educación con pueblos indígenas en América Latina. *Conferencia pronunciada en el Coloquio Nuevos Contextos y Desafíos en la Implementación de la EIB*. Lima.

- MINEDU. (2016). *Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe*. Lima: MINEDU-DIGEIBIRA.
- Sichra, I. (2004). *Bilingüismo e interculturalidad en áreas urbanas. Documento de la línea de investigación*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Suxo, M. (2007). La educación intercultural en áreas urbanas. *Pueblos indígenas y educación*. (59), pp. 63-74.
- Suxo, M. (2008). *La voz de una nación. Los aymaras de Lima Metropolitana. Caso Unicachi*. Lima: UNICEF-EIBAMAZ-San Marcos.
- Tubino, F. (s/f). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *RED PUCP*, Disponible en: <<https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico>>
- UNICEF-FUNPROEIB ANDES. (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina*. Cochabamba: UNICEF-FUNPROEIB ANDES-AECI.
- Vega, I. (2003) Ciudadanías en construcción: participación y surgimiento de una ciudadanía indígena. En Vigil, N. y Zariquier, R. (Ed.) *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*. pp. 203-216. Lima: GTZ-PUCP.
- Vega, I. (2014). *Buscando el río: Identidad, transformaciones y estrategias de los migrantes indígenas amazónicos en Lima Metropolitana*. Lima: Terra Nuova - CAAAP.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Obtenido de <[www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_110597\\_0\\_2405](http://www.uchile.cl/.../interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405)>
- Zúñiga, M. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe. El caso peruano*. Lima: FLAPE - Foro Educativo





# El lenguaje como práctica social: cuestionando dicotomías y esencialismos en la educación intercultural bilingüe

*Virginia Zavala Cisneros*  
*Pontificia Universidad Católica del Perú*

## Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú ha intentado tomar nuevos rumbos desde hace casi una década, pero sigue arrastrando muchas ideologías y prácticas que la marcaron desde sus inicios. En este artículo, discuto cómo se reproducen algunas de estas ideologías y prácticas vinculadas con el lenguaje en el programa de formación docente en EIB impartido por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en Lima. A partir de diversas dicotomías (L1/L2, uso del castellano/uso del quechua, textos en castellano/textos en quechua, quechua hablante/castellano hablante), el programa produce dos tipos de subjetividades jerarquizadas: aquella vinculada con el sujeto educado en quechua y aquella con el sujeto educado en castellano, sobre la base de una concepción de las lenguas como códigos separados que van de la mano con grupos etnolingüísticos fijos y con prácticas culturales delimitadas (García et al. 2017). En un contexto con nuevas dinámicas socioculturales y nuevos bilingüismos, los jóvenes del programa contrarrestan estas divisiones y empiezan a trazar nuevos caminos para la EIB y el quechua en el Perú.

**Palabras clave:** quechua, educación intercultural bilingüe, formación docente, práctica social, bilingüismo, Perú.

## Abstract

Even though for almost a decade Intercultural Bilingual Education (IBE) in Perú is trying to take a new direction, it still carries many ideologies and practices that defined it since it started. In this article, I discuss the way some of these ideologies and practices related to language are reproduced in an initial teacher training program in the Universidad Antonio Ruiz de Montoya in Lima. On the basis of diverse dichotomies (L1/L2, Spanish use/Quechua use, Spanish texts/Quechua texts, Quechua speaker/Spanish speaker), the

program produces two types of hierarchized subjectivities: the one related to the subject educated in Quechua and the one related to the subject educated in Spanish, from a conception of languages as discrete codes that go together with fixed ethnolinguistic groups and bounded cultural practices (García et al. 2017). In a context with new sociocultural dynamics and bilingualisms, young students from the program subvert these divisions and begin to trace new paths for IBE and Quechua in Perú.

**Key words:** quechua, intercultural bilingual education, initial teacher training, social practice, bilingualism, Perú.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú ha intentado tomar nuevos rumbos desde hace casi una década, pero sigue arrastrando muchas ideologías y prácticas que la marcaron desde sus inicios. Si bien busca contribuir a la revitalización de las lenguas originarias, al empoderamiento de sus beneficiarios y a una sociedad con más justicia e igualdad, al mismo tiempo corre el riesgo de convertirse en un instrumento para la reproducción social, tal como ha ocurrido en otros contextos (Flores & García 2017). Sabemos que, por medio siglo, este tipo de educación se ha implementado solamente en escuelas rurales y de educación primaria. Además, en un contexto en el que el uso de las lenguas originarias se ha asociado históricamente con la marginación social y política, la pobreza y el fracaso educativo, la EIB ha adquirido una connotación remedial y compensatoria, donde estas lenguas no se conciben como un recurso sino, más bien, como un problema a ser superado (García, 2008, Hornberger 2000; Valdiviezo 2009, Trapnell y Zavala 2013). Es sintomático, por ejemplo, que en el artículo 17 de la Constitución Política del país (1993) este tipo de educación aparezca encadenado léxicamente con el significante “analfabetismo” y todo lo que esto conlleva: “El Estado garantiza la erradicación del analfabetismo. Asimismo, fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país. Promueve la integración nacional”. Como bien señalaron Degregori y Huber (2007), las propuestas oficiales sobre la EIB “revelan las contradicciones de un Estado que antes rechazó la diversidad cultural de su sociedad para luego aceptarla

en el plano meramente declarativo a partir de la Constitución de 1993, pero sin dar señales significativas de querer llevar a la práctica ese enunciado constitucional” (p. 481).

La formación docente en educación intercultural bilingüe ha cobrado más fuerza en la última década, y desde el 2013 ha recibido el apoyo del PRONABEC y la Beca 18. No obstante, en los documentos oficiales provenientes de esta institución también podemos apreciar el discurso mencionado más arriba. A pesar de que se hace referencia a “la necesidad de implementar una educación intercultural bilingüe como una forma de democratizar la sociedad y de cerrar las brechas de la desigualdad social” (2014, p. 18), se sigue representando a la EIB como una educación para zonas rurales y desde un discurso compensatorio. Veamos algunos extractos provenientes del Expediente Técnico 2014 (lo resaltado en *itálicas* es mío):

“PRONABEC ha planteado una beca que favorezca a jóvenes que hoy quieren ser maestros bilingües *en sus propias comunidades*. En este documento se presenta *el problema de la educación rural* como un reto que asume PRONABEC ante la diversidad lingüística del Perú” (p. 14).

“La población beneficiaria se focaliza en los estudiantes de *las regiones andinas y amazónicas hablantes de lenguas originarias*. La mayoría de los estudiantes hablantes de las lenguas originarias que reside en ámbitos rurales de contextos interculturales bilingües son de *condición económica precaria*, empero con deseos de superación, limitando sus sueños por la *insuficiencia económica* para prepararse y/o especializarse en formación EIB” (p. 30).

“La Educación Intercultural Bilingüe en el Perú presenta como principal problema el déficit de 33,018 docentes EIB que faltan cubrir plazas en *escuelas rurales campesinas y amazónicas*. En el siguiente cuadro se detallan tanto las causas como las consecuencias que ha generado la falta de atención de la EIB en *las zonas más pobres del Perú*” (p. 37).

En estos extractos, el documento presupone, aunque a veces explícitamente, una serie de representaciones que vale la pena resaltar. Por un lado, se asume que los estudiantes del programa de formación

docente provienen solo de comunidades campesinas, que las “regiones andinas y amazónicas hablantes de lenguas originarias” equivalen a las áreas rurales, que los futuros docentes de EIB tendrán que enseñar exclusivamente en escuelas rurales campesinas y amazónicas, y que la EIB se dirige a zonas pobres y de condición económica precaria. En este discurso, se invisibiliza la presencia de hablantes de lenguas originarias en las zonas urbanas y no se discute la importancia de implementar un tipo de EIB más allá de las zonas rurales, sobre todo si el objetivo es “democratizar la sociedad” y “cerrar las brechas de la desigualdad social”. Sin embargo, el documento también introduce ideas que contradicen las premisas anteriores y que se acercan a un discurso de otro tipo. Así, por ejemplo, declara que según el INEI del 2010 “más de 113,000 estudiantes indígenas de primaria residen en zonas urbanas, los cuales reciben una educación en el modelo escolar monocultural, lo que afecta sus valores e identidades culturales” (p. 31).

Más allá de la connotación compensatoria y remedial, la EIB también ha estado dominada por ideologías monoglosicas (García 2009) y por discursos esencializantes en torno a la lengua y la identidad (Jaffe 2015). Por un lado, las ideologías monoglosicas asumen las lenguas como sistemas completos y delimitados, el bilingüismo coordinado como dos hablantes monolingües yuxtapuestos, y el bilingüismo totalmente balanceado como el ideal a alcanzar. Por otro lado, los discursos esencializantes contemplan la existencia de una relación natural e intrínseca entre lengua, comunidad (en términos de lo cultural y lo identitario) y el lugar de procedencia. Así, por ejemplo, se asume un vínculo natural y esencial entre la “lengua quechua”, la “gente quechua” y los “lugares quechuas”, como si esto constituyera una relación fija y no pudiera cambiar, y en el marco de construcciones particulares de cada uno de los significantes mencionados. Desde esta mirada, se concibe a la “gente quechua” como un grupo cultural definido y fijo; se aborda la lengua originaria desde el pasado y como si estuviera muy distante del castellano; y se promueven visiones estáticas de la cultura y la tradición. Estos discursos se vinculan además con aquel sobre los derechos lingüísticos (tanto colectivos como individuales), en los que el derecho a una EIB solo se atribuye a los que hablan la lengua originaria como lengua materna.

En este artículo, quiero discutir cómo un programa de formación docente en EIB impartido por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en Lima reproduce algunas de estas ideologías y prácticas históricamente asentadas, en un contexto con nuevas dinámicas socioculturales y nuevos bilingüismos. El escenario sociolingüístico en el Perú ha ido cambiando en las últimas décadas, debido —entre otros aspectos— a procesos de globalización y avances tecnológicos, así como a aspectos de movilidad social y migración. Este nuevo escenario desafía divisiones que se han desarrollado en torno a la educación intercultural bilingüe (EIB) desde hace más de cuatro décadas, tales como la de tradición versus modernidad, lo local versus lo global, lo rural versus lo urbano, lo indígena versus lo no indígena, la lengua originaria versus el castellano, la primera lengua versus la segunda lengua, etc. Veremos también cómo los jóvenes del programa (provenientes de zonas quechua hablantes del sur andino) constituyen actores sociales clave en este desafío y empiezan a trazar nuevos caminos para la EIB y el quechua en el Perú.

## Metodología

Este artículo se basa en una investigación que empecé en el año 2016 en la Universidad Ruiz de Montoya, específicamente en el programa de Formación Docente en Educación Intercultural que empezó el año 2014 en tres universidades privadas de la capital gracias al apoyo de PRONABEC y la Beca 18. A pesar de que mi interés inicial fue mirar las maneras en que el programa aborda las prácticas de escritura en castellano y en quechua a lo largo de la carrera, la investigación, de corte etnográfico e inductivo, me llevó también por otros caminos no contemplados desde un inicio.

A lo largo de más de dos años, me concentré en acompañar a los estudiantes de la primera promoción, aunque también he conversado con muchos estudiantes de las otras tres promociones que llegaron después. Mis datos provienen de múltiples fuentes: varias (4 ó 5) entrevistas individuales con 6 alumnos focales de la primera promoción, entrevistas individuales con otros 20 alumnos de distintas promociones, múltiples grupos focales con alumnos de distintas promociones, inte-

racción con estudiantes fuera de clase y en eventos tanto de la universidad como en otros fuera de ella, análisis de documentos variados (currículos, sílabos, trabajos de los alumnos, materiales usados en el aula, escritos de estudiantes fuera del aula, etc.), observaciones de cursos de castellano y de quechua a lo largo de los dos años, conversaciones con tres profesores de castellano, tres profesores de quechua y la coordinadora del programa de ese entonces, etc. En diferentes momentos de la investigación trabajé con el profesor Roberto Brañez, profesor de planta de la universidad, quien últimamente ha tenido la oportunidad de enseñar cursos en el área de castellano en el programa de EIB. Esto se convirtió en una oportunidad para implementar cambios que surgieron de reflexiones a partir de la investigación y para observar las reacciones de los estudiantes a esos cambios (Zavala y Brañez, 2017) para una discusión más detallada sobre los cursos de castellano y la división entre primera y segunda lengua).

El objetivo de este artículo es más teórico que empírico: sobre la base de algunos datos recogidos en documentos de política del PRO-NABEC y en diferentes espacios de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya, busco discutir las asunciones sobre el lenguaje que se han dado por sentadas durante décadas en la EIB y que hoy en día comienzan a cuestionarse con más fuerza. Mi intención no es usar la teoría para mostrar datos sistemáticos y representativos, sino revelar algunos datos que considero ilustrativos para discutir un fenómeno teórico con relación a concepciones del lenguaje en la EIB.

### **El lenguaje como práctica social**

En el mundo académico ha habido un vuelco de una perspectiva modernista y positivista del lenguaje hacia una perspectiva crítica y postestructuralista (García et al. 2017). Desde este paradigma, el lenguaje se concibe como una acción que es siempre parte de las prácticas sociales y que las personas utilizan para hacer cosas en el mundo en su relación con otros. Si nos alineamos con este enfoque, el bilingüismo ya no se estudiaría como un sistema cognitivo con dos compartimentos lingüísticos, sino como prácticas dinámicas y fluidas en las que las

personas se comprometen para producir significado y comunicarse en los diversos contextos de su vida diaria (Canagarajah, 2013; García, 2009; Heller, 2007). Esto supone estudiar el fenómeno en términos de repertorios de recursos lingüísticos y no de bilingüismo, mezcla de códigos o alternancia de códigos, pues el foco ya no estaría en las lenguas concebidas como separadas y autónomas. Canagarajah (2013) argumenta incluso que el término *translingüe* es más útil que el de *multilingüe*. Según este autor, lo *multilingüe* corre el riesgo de connotar lenguas separadas, compartimentos cognitivos separados y grupos lingüísticos separados.

Muchos discursos a favor del bilingüismo terminan reproduciendo ideologías de este tipo pues, aunque de manera explícita rechazan el monolingüismo y proponen un bilingüismo aditivo, siguen transmitiendo ideologías en torno al desarrollo de un bilingüismo balanceado y a una igualdad de competencias ideal en ambas lenguas. En el documento de PRONABEC antes citado, se hace referencia, por ejemplo, al “bilingüismo coordinado” como un objetivo a alcanzar en el programa de formación docente EIB: “Piensa, escucha, lee y escribe en su lengua indígena u originaria y en castellano. Usa estas dos lenguas y otras en diferentes situaciones comunicativas, dentro y fuera de sus contextos comunales” (2014, p. 43). Asimismo, en la propuesta curricular del programa en la institución de educación superior se plantea que el objetivo es formar a estudiantes como docentes de una EIB entendida como “el proceso educativo planificado para darse en dos lenguas (quechua y castellano) y en dos culturas”, con miras a “que los educandos mantengan y desarrollen no sólo la lengua sino también otras manifestaciones de su cultura” (manuscrito no publicado). En ambos casos, podemos apreciar ideologías estáticas sobre el lenguaje y la cultura, como si ambas entidades (la “lengua” y la “cultura”) fueran discretas y autónomas, y estuvieran desconectadas de la práctica social. A contraposición de este paradigma, la perspectiva del lenguaje como práctica social revela que la comunicación ocurre a través de lo que pensamos que son “lenguas”; que los hablantes usan repertorios de recursos semióticos –y no solo verbales– diversos; y que la mezcla y la alternancia es la norma y por ende no necesitaría justificarse. En resumen entonces: en lugar de asumir a las lenguas como entidades



completas que se distribuyen en la sociedad de acuerdo a los diferentes contextos, las abordaremos como recursos de la práctica social que los hablantes utilizan de forma agentiva para lograr cambios en el mundo.

Más allá de lo anterior, la lingüística aplicada ha empezado a cuestionar muchas de las asunciones que se dieron por sentadas durante décadas (Pennycook, 2010). Así, por ejemplo, desde una perspectiva del bilingüismo como práctica social, no solo se están problematizando nociones cerradas, unitarias y reificadas de “lengua”, “cultura” e “identidad”, sino también conceptos como los de “hablante nativo”, “diglosia”, “lengua materna”, “primera/segunda lengua (L1/L2)” y “comunidad de habla” (Blommaert, 2010, Heller, 2011, Pennycook, 2010), pues son difíciles de operacionalizar tanto en la investigación empírica como en los procesos de enseñanza. Además, la bibliografía más reciente sobre bilingüismo como práctica social ha rechazado las asociaciones que se realizan entre una lengua en particular, por un lado, y una cultura, una identidad o una comunidad específica, por otro, como si se tratara de unidades delimitadas que se corresponden directamente y como si la identidad o la cultura estuvieran encarnadas en la lengua (Heller, 2007). Desde esta perspectiva, a los estudiantes no solo se les atribuye un tipo de bilingüismo idealizado, sino que se les asocia un tipo específico de identidad que se reifica a partir de la lengua. En muchas circunstancias, por ejemplo, se asume que solo la gente de zona rural puede ser hablante nativo del quechua, que la lengua les “pertenece” más a este tipo de hablantes “auténticos”, que solo un hablante nativo puede enseñar la lengua o que el quechua solo sirve para hablar y escribir sobre “temas quechuas”, como si se tratara de conexiones naturales que no pudieran cambiar (Zavala y Brañez, 2017).

Aunque el documento de PRONABEC declara que se espera que los estudiantes adquieran “una actitud cosmopolita abierta a los encuentros culturales” (2014, p. 43), también esencializa la identidad y la cultura de los estudiantes, como si estas fueran entidades discretas y fijas que no fluyen ni cambian. Así, por ejemplo, se hace alusión al respeto pleno de “la identidad cultural de los estudiantes”, a “un currículo enfocado en cada una de las cosmovisiones de los pueblos originarios” y a “una formación adecuada en su propia matriz cultural y código lingüístico”,

como si el castellano y una serie de prácticas culturales más urbanas les fueran ajenas. Además, más allá de concebir la identidad y la cultura de los estudiantes como separadas y distantes de otro tipo de dinámicas culturales, el documento también reproduce la Tríada Herediana o la conexión orgánica entre lengua, comunidad y lugar (Canagarajah, 2013). Esto se ve claramente cuando se plantea que “los beneficiarios directos de la Beca EIB son aquellos estudiantes de alto rendimiento académico y bajos recursos económicos que acrediten pertenecer cultural e idiomáticamente a una comunidad campesina, nativa, indígena u originaria” (2014, p. 43). En el extracto anterior, observamos la relación natural que se establece entre hablar la lengua originaria, encarnar la cultura indígena y pertenecer a una comunidad campesina. Sin embargo, los estudiantes del programa de formación docente de EIB muestran que esta relación es relativa y que el vínculo entre lengua, comunidad y lugar se puede construir –desde la práctica– de diferentes maneras.

## **El programa**

La Universidad Antonio Ruiz de Montoya opera bajo la política oficial de EIB en el Perú y la influencia de una serie de ideologías históricamente asentadas durante décadas. Desde estas ideologías (que definitivamente no son “propias” de la universidad en cuestión), el programa divide y compartimentaliza las culturas, las identidades, las lenguas, los textos, los géneros discursivos y las prácticas letradas. Como consecuencia, el programa también produce dos tipos de subjetividades jerarquizadas: aquella vinculada con el sujeto educado en quechua y aquella con el sujeto educado en castellano, sobre la base de una concepción de las lenguas como códigos separados que van de la mano con grupos etnolingüísticos fijos y con prácticas culturales delimitadas (García et al., 2017). Frente a esto, los estudiantes contrarrestan las divisiones antes mencionadas, abriendo de esta manera espacios para la legitimación de nuevas subjetividades (Valdés, 2017).

Un primer punto a señalar es que la institución asume que los estudiantes tienen al quechua como lengua materna y al castellano como segunda lengua, como solía suceder con los niños y las niñas de las escuelas rurales donde se empezó a implementar la EIB hace varias dé-

cad. Esto resulta bastante lógico si pensamos que esta representación corresponde con la forma en que históricamente se asumió la EIB en la educación básica y que –tal como nos lo comentó una docente– la universidad debe alinearse a las políticas de EIB impartidas desde el Ministerio de Educación. No obstante, esta representación en torno a los estudiantes no coincide con la complejidad lingüística que estos muestran y desarrollan al ingresar al programa.

Si bien la mayoría de los estudiantes tienen como lengua materna al quechua, otros estudiantes son hablantes de esta lengua como lengua de herencia o son bilingües emergentes. Los bilingües emergentes (García, 2009) no pueden ser categorizados de la misma manera que los hablantes maternos y los aprendices de una segunda lengua, pues poseen características únicas. Se trata de personas que se ubican en un *continuum* bilingüe que deconstruye categorizaciones artificiales del tipo “aprendiz de una segunda lengua” versus “hablante fluido”, que son difíciles de determinar. Como veremos, estos bilingües emergentes son diferentes a los hablantes maternos y de segunda lengua, debido a que han sido expuestos a la lengua y a la cultura en menor medida que los hablantes maternos, y en mayor medida que los aprendices de una segunda lengua. Muchos alumnos del programa aprendieron primero el castellano y se familiarizaron con el quechua de una forma más pasiva en diferentes momentos de sus vidas.

Además de ello, lo más importante es darnos cuenta de que muchos de los estudiantes que sí aprendieron el quechua en su primera infancia y que lo hablaron de modo predominante en su socialización temprana tampoco sienten que este constituye la lengua que mejor manejan hoy en día. Una alumna, por ejemplo, nos cuenta que dejó de hablar el quechua a los seis años “porque mis padres me prohibieron hablarlo, porque tenía problemas en el colegio”. Luego, añade: “Yo me había identificado más con el castellano que con el quechua”. El aprendizaje de lenguas no constituye un proceso meramente técnico con una linealidad predecible, sino que se entrelaza con cuestiones de identificación, prohibición; y, a fin de cuentas, relaciones de poder. Esto se ve muy claramente en el caso del quechua, pues la estigmatización hacia la lengua promueve que el hablante deje de usarla en diferentes períodos de su vida.

Más aún, la institución no solo representa a estos estudiantes como hablantes de quechua como lengua materna, sino también como aprendices del castellano como segunda lengua, a pesar de que la mayoría de ellos ha pasado por una escolaridad enteramente en castellano y esta es la lengua que más utilizaban cuando llegaron al programa. Por ejemplo, una profesora declara: “Tienen que hacerlo en su lengua. Ahora ustedes lo están haciendo en otra lengua, *esta lengua que están aprendiendo* [el castellano]” (las cursivas son mías). Incluso, los profesores argumentan que los estudiantes no deberían estudiar inglés todavía “porque recién están afianzando el castellano como L2”. Esta es la razón por la cual el curso de la carrera de EIB se llama “castellano”, mientras que aquel que llevan los alumnos regulares se llama “lengua”. Muchos estudiantes entrevistados de todas las promociones señalaron estar sorprendidos de que la institución pretendiera enseñarles “el castellano” desde un discurso de la carencia y como si éstos estuvieran en proceso de aprenderlo (para una mayor discusión sobre este punto ver Zavala y Brañez, 2017).

Paso ahora al segundo punto. Más allá de construir una división entre L1 y L2, los profesores de quechua también promueven la separación curricular de las lenguas, como si el bilingüismo implicara una compartimentalización de las mismas, tanto a nivel cognitivo como del uso. En el currículo del programa, se imparte una secuencia de cursos de castellano y otra secuencia de cursos de quechua en el marco de una variedad de cursos disciplinares (como historia, filosofía o literatura) que se enseñan enteramente en castellano. Aunque he observado que esto está cambiando poco a poco (debido también a las discusiones que se han desarrollado sobre la base de la presente investigación), en los espacios de castellano se sanciona el uso del quechua y viceversa. Por un lado, usar el castellano en los cursos de quechua es como traicionar a la lengua originaria. Por otro lado, y a pesar de que los estudiantes lo reclaman, el uso del quechua en los cursos de castellano suele incomodar a los profesores.

A nivel cognitivo, también se asume una división entre el quechua hablante y el castellano hablante, en la que el quechua hablante constituye un sujeto que solo debe pensar desde el quechua y que no

está “contaminado por el castellano”. Los profesores de quechua argumentan que muchos de sus alumnos “piensan desde el castellano para hablar el quechua, entonces es muy visible el calco y la traducción desde el castellano, incluso en la propia entonación. Hay eso, hay mucho contacto” (profesor de quechua). Como lo mencioné líneas arriba, este contacto es concebido como una suerte de traición al quechua. Sin invisibilizar las relaciones de poder implicadas entre el quechua y el castellano, esta situación revela una conceptualización del bilingüismo desde ideologías lingüísticas monoglósicas que asumen al monolingüismo como la norma y al bilingüismo como un monolingüismo doble. Desde esta perspectiva, las lenguas (como elementos contables) estarían separadas y no interactuarían en formas complejas ni en la mente ni en las prácticas de personas multilingües.

Un tercer punto que quiero discutir concierne dicotomías en relación con la literacidad. En el programa de formación no solo encontramos una separación de espacios entre las lenguas, sino también una separación de textos, géneros discursivos y prácticas letradas vinculados con el quechua y el castellano, en el marco de un enfoque “dualista” de la literacidad (Canagarajah, 2013). Como este enfoque asume que las comunidades minorizadas tienen sus propias normas y que estas deben ser preservadas, se establece una rígida diferencia entre lo que se lee y se escribe en castellano y en quechua, y entre las prácticas letradas que se desarrollan en ambas lenguas. Al igual que en los contextos de educación básica (Zavala, 2012), en la educación superior no se contempla la transferencia entre las habilidades que se desarrollan en ambas lenguas y específicamente entre las prácticas letradas que se promueven en cada espacio.

En los cursos de castellano, los estudiantes desarrollan textos descriptivos, informativos, expositivos y argumentativos —en el marco de un sistema diferenciador muy general— con miras a aprender a escribir ensayos académicos y de investigación. No obstante, en quechua la situación es distinta. Se incentiva, más bien, la producción —a manera de registro o de recopilación— de textos literarios como cuentos, canciones, poesías, adivinanzas y autobiografías, hecho que también reproduce la forma en que se enseña en las escuelas de EIB de la educación

básica (Zavala, 2012). Ahora bien, si bien se promueve el registro de este tipo de textos sin mucha guía ni regulación, también se coloca mucho énfasis en la normalización de la escritura, en el sentido de la producción de textos con el alfabeto estándar. Por ejemplo, se les pide a los estudiantes que entrevisten a campesinos, que luego transcriban lo registrado y que finalmente normalicen el quechua; también que escuchen rituales de invocación a lo sagrado y que luego lo transcriban con un quechua normalizado. Se trata entonces de un discurso donde el estudiante debe escribir sobre las tradiciones que supuestamente conoce, pero en el marco de una normativa que hay que respetar. Como lo formuló uno de ellos: “lo que nosotros hacemos es corregir lo que nos dice el abuelo”. Considerando todo lo anterior, el discurso que subyace a este enfoque de escritura del quechua se podría denominar *el discurso del registro o del archivo cultural*.

También podemos observar la escritura de temáticas particulares que se asumen como asociadas intrínsecamente a la lengua. En ese sentido, se promueve que los estudiantes escriban en quechua solamente “elementos de su cultura”: “cosas de su comunidad, de sus padres, de su cosmovisión” (profesor de quechua). Varios profesores construyen la cultura de los estudiantes solo como aquella vinculada con el mundo campesino que se ubica en zona rural: “En contexto urbano es bien complicado, ¿no? Entonces ahí te conflictúas porque no hay ciertos elementos más cercanos de la cultura. Estás en la gran ciudad y ahí obligado tienes que utilizar lo que tienes, pero también deberíamos hacer un esfuerzo para que se hable de la cultura” (profesor de quechua). El imperativo es no olvidar los valores ancestrales con el objetivo de que los alumnos mantengan el sentido de pertenencia a sus comunidades.

Un cuarto y último punto, que se deriva de todo lo anterior, se refiere a la forma en que se conceptualiza al estudiante como hablante del quechua. La forma en que la institución de educación superior aborda el quechua en las aulas supone una representación de los estudiantes como monolingües quechua hablantes y no como bilingües del Perú de hoy. Desde esta lógica, el objetivo es mantener el quechua “puro” en la medida de lo posible y lejos de la contaminación del castellano. Esta fue precisamente la lógica cuando se propuso la estandarización

del quechua (y su escritura con tres vocales) en la década de 1980. La idea fue escribir un quechua que pudiera encontrarse en los “auténticos campesinos quechua hablantes” de las zonas rurales y no en los “mestizos bilingües influidos por las presiones del mundo occidental” (Hornberger y King, 1998). Desde esta mirada, se fomentan los neologismos, las formas más arcaicas, y aquellas que quizás ya están en desaparición y no se utilizan en los espacios cotidianos.

Todas las dicotomías discutidas en este acápite (L1/L2; uso del castellano/uso del quechua; textos en castellano/textos en quechua; quechua hablante/castellano hablante) revelan una conceptualización de las lenguas como “cosas” y no como prácticas, que no solo ha dominado el discurso de la EIB durante décadas sino de la propia disciplina de la lingüística desde sus inicios. Además, se inscriben en una visión positivista y autónoma del lenguaje que favorece el foco en el sistema y no en el uso, en la verdad y no en la ideología, en la estabilidad y no en el cambio. A continuación, veremos que los jóvenes desafían esta perspectiva e introducen una visión del lenguaje más dinámica, más incluyente y más política.

## Los jóvenes

Los estudiantes del programa reaccionan a estas ideologías lingüísticas que promueve la institución (y el discurso de la EIB en general) y construyen sus propios patrones de uso lingüístico e identidad, que a veces entran en contradicción con los patrones fijos y las identidades reificadas que se les atribuye desde el discurso oficial y que la institución de educación superior suele reproducir. Estos jóvenes se posicionan como hablantes de quechua en contextos urbanos, globales, móviles y transnacionales. Son hablantes de quechua, pero también de castellano; son tradicionales, pero también contemporáneos; son rurales, pero también urbanos; son locales, pero también globales; son indígenas, pero a la misma vez no lo son. Durante su formación, luchan por construir modelos alternativos de lengua e identidad, desde procesos de identificación que se llevan a cabo a través de la práctica y que no se limitan solo al uso del lenguaje.

Muchos de los estudiantes se sienten mal porque no calzan en el ideal de bilingüe que el discurso oficial de la EIB impone y que equivale a tener al quechua como L1 y al castellano como L2, o a ser bilingües “coordinados”. Muchos otros se sienten deslegitimados porque se les representa como aprendices de castellano y se pone en cuestionamiento su competencia en esta lengua. El hecho de que hablen una variedad diferente al estándar, y que no manejen en su totalidad el registro académico del castellano, no significa que estén en proceso de aprender el castellano como segunda lengua.

Asimismo, podemos señalar que los recursos lingüísticos que los estudiantes manejan no están compartimentalizados y que el uso de las dos lenguas de manera simultánea constituye la práctica esperable en muchos contextos. Quiero presentar una interacción por mensaje de texto donde participa un grupo de estudiantes y un profesor de quechua. Como los jóvenes se comprometen cada vez más con las redes sociales, varios profesores del programa han optado por hacer uso de ellas para desarrollar el quechua, aunque todavía se trata de una práctica marginal:

- Profesor: Yachapakuqkunaaaa!!!(alumnos!!!!)  
Imaynallam!!! (¿Cómo están?)  
Kawsakunkichikraqchu? (¿todavía están vivos?)  
Imallatapas  
Willarikamuychikyaaaa (socialicen pues cualquier cosa)
- CR7: Allillanmi yachachiq, (bien no más profesor)  
Qampas allillancha!!! (¿usted también está bien?)
- Pukyu: I am excited
- CR7: hahaha
- BRJC10: How are you teacher
- Tania: Hi!!!!.. ¿How are you teacher??
- Profesor: Se han vuelto tribilingües o trilingües?



- #MR\*\*:  
 BRJC10:  
 Profesor:  
 Tania:  
 Profesor:  
 Javier:
- Yes  
 Ari yachachiq (sí profesor)  
 I'm fine  
 Yes, teacher there we go  
 Ejeeje  
 Good, i'm fine too  
 kimsa simipi rimayqa (en tres lenguas)  
 Qapaqyachiwanchikmi (nos hace poderosos)  
 Yachaykachimwaychi please (enséñenme por favor)

En este ejemplo, vemos que los jóvenes no ponen límites entre las lenguas (en este caso el quechua y el inglés) y que construyen su identidad de multilingües sin ningún problema. Sin embargo, el profesor sí asume una postura sancionadora: “Se han vuelto tribilingües o trilingües?”. Es más, en una oportunidad, el profesor me comentó que cuando los estudiantes usan el castellano en estos mensajes les dice que ha ingresado un virus. No obstante, este ejemplo también muestra que el profesor termina cediendo, usando el inglés y hasta reconociendo que el uso de las tres lenguas es positivo y empoderador.

La separación entre tipos de textos y prácticas letradas en castellano y en quechua también ha sido cuestionada por varios estudiantes. Algunos estudiantes piden otro tipo de textos en quechua y se agencian para usarlos en el marco de otras prácticas. Uno de ellos lo formula de manera contundente: “Hacer solo poesía y cuento te limita y además caes en la tentación de que tu lengua solo sirve para eso, para cuestiones literarias, y para cuestiones académicas, para investigación, para estudio, no”. Otra estudiante declaró que ella “esperaba más” de los cursos de quechua y que siempre había querido escribir un artículo o una monografía en quechua. Muchos de los estudiantes quisieran comprometerse con la escritura en quechua pero no solo para “recordar” experiencias ancestrales. De hecho, actualmente lo están haciendo a través de las redes sociales, revistas virtuales y otros espacios poco aprovechados en la formación docente.

Finalmente, muchos estudiantes se conflictúan con el hecho de que el quechua que se enseña en los salones de clase está muy distante de sus prácticas lingüísticas cotidianas. Uno de los estudiantes, por ejemplo, me comentó que se siente restringido durante los cursos de quechua porque lo están formando como un quechua hablante monolingüe con prácticas que difieren mucho de los usos bilingües contemporáneos. Señala incluso que cuando visita a sus padres y habla este “quechua académico e intelectual”, las personas no lo entienden y no le resulta. Otra estudiante declaró que cuando trata de hablar en este quechua que aprende en el salón “tengo dificultades de conversar con mi mamá”. Para estos estudiantes, este tipo de quechua no encaja en un mundo de quechua hablantes bilingües y trilingües, un mundo donde “ni siquiera mi abuelo habla quechua puro” (estudiante). A pesar de que las variedades estandarizadas (y la escritura) se distancian del registro oral y cumplen una función unificadora importante, es fundamental que se reconozca a los estudiantes en su bilingüismo (y hasta multilingüismo) y se discuta en torno a las prácticas lingüísticas propias del escenario sociolingüístico de hoy. Ahora bien, esto se debe hacer en el marco de la reflexión en torno a las relaciones de poder que siempre están en juego en la opresión y retroceso de las lenguas originarias.

### **Reflexiones finales**

Para los jóvenes del programa, el quechua y el castellano no equivalen a formas de ser mutuamente excluyentes, sino que se vinculan de forma dinámica en las subjetividades que despliegan en los diferentes contextos. Para muchos de ellos, sus trayectorias de bilingüismo y los repertorios comunicativos con los que cuentan no calzan en el discurso de la EIB, en el que los “verdaderos” quechua hablantes serían solo aquellos con un pasado tradicional y un quechua materno no contaminado con el castellano. La consecuencia de esta representación dominante es que muchos bilingües con diferentes manejos de las lenguas involucradas se sienten forzados a asimilarse a una norma monolingüe idealizada. Muchos de ellos pueden incluso sentirse deslegitimados y excluidos del programa, y del proyecto de la EIB en general.

A diferencia de la EIB, que sostiene un discurso reduccionista sobre los destinatarios de este tipo de educación, los jóvenes intentan construir una comunidad más amplia de personas vinculadas con el quechua, que incluya no solo a los hablantes “nativos” o de habla materna quechua, sino también a hablantes de herencia, bilingües emergentes y hasta nuevos hablantes. Con este fin, no están tan enfocados en la ortografía, la pureza lingüística y las conexiones esencializantes entre lengua y cultura. A partir de las posibilidades que brindan los Nuevos Medios -y prácticas multimodales que incluyen imágenes, audio y video- quieren abarcar más. Una estudiante que escribió una crítica literaria en quechua en una revista virtual elaborada por los propios estudiantes opinó lo siguiente: “Es un modo de escribir más académicamente y escribir el quechua ya no para un público mínimo, sino un público amplio pensando en *castellano hablantes, quechua hablantes, bilingües y todo* (énfasis mío)”. En la misma línea, otro estudiante sostuvo lo siguiente: “Debemos escribir para quechua hablantes, pero también para aquellos que no lo son, pero en quechua. No es que quieras imponer tu quechua ni enseñarles a la fuerza, sino dinamizar la lengua”.

Estamos presenciando una clara tensión entre un enfoque tradicional y un enfoque posttradicional de política y revitalización lingüística (Pietikainen et al. 2016). Mientras que desde el discurso oficial se quieren garantizar solo los derechos lingüísticos de hablantes maternos del quechua, los jóvenes están optando por revertir el estatus del quechua en la vida cotidiana intentando reclutar a más gente para que lo aprenda y lo use. Sin desmerecer la importancia que ha tenido y sigue teniendo el discurso de los derechos lingüísticos en el Perú, quizás debiéramos abrirnos a este nuevo paradigma, que nos podría permitir avanzar hacia cambios más sostenidos y promisorios en el futuro. Y quizás las instituciones de educación superior constituyan uno de los espacios desde donde se puedan impulsar.

## Bibliografía

- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canagarajah, S. (2013). *Translingual Practice. Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Nueva York: Routledge.
- Flores, N. & O. García. (2017). "A Critical Review of Bilingual Education in the United States: From Basements and Pride to Boutiques and Profit". *Annual Review of Applied Linguistics*, (37), pp. 14-29.
- García, M. E. (2008). *Desafíos de la interculturalidad: Educación, desarrollo e identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- García, O; N. Flores y M. Spotti. (2017). Introduction. Language and society: A critical poststructuralist perspective (pp. 1-16). En *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. En M. Heller (Ed.), *Bilingualism: a social approach*. (pp. 1-22). Nueva York: Palgrave.
- Heller, M. (2011). *Paths to Post-Nationalism: A critical ethnography of language and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornberger, N. (2000). Bilingual education policy and practice in the andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31(2), pp. 173-201.
- Hornberger, N., & K. King. (1998). Authenticity and Unification in Quechua Language Planning. *Language, Culture and Curriculum*, 11 (3), pp. 390-410.

Jaffe, A. (2015). Defining the New Speaker: Theoretical Perspectives and Learner Trajectories. *International Journal of the Sociology of Language*, (231), pp. 21-44.

Pennycook, A. (2010). *Language as Local Practice*. Londres: Routledge.

Pietikainen, S., Kelly-Holmes, H., Jaffe, A., & Coupland, N. (2016). *Sociolinguistics from the periphery. Small languages in new circumstances*. Cambridge: Cambridge University Press.

Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2014). *Beca 18. Educación Intercultural Bilingüe. Expediente Técnico*. Lima: Ministerio de Educación.

Trapnell, L. & V. Zavala. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad*. Volumen XIV de la Colección de la Historia del Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.

Valdés, G. (2017). Entry visa denied: The construction of symbolic language borders in educational settings. En O. García, N. Flores y M. Spotti (Eds.), *The Oxford Handbook of Language and Society*. pp. 321-348. Oxford: Oxford University Press.

Valdiviezo, L. (2009). Bilingual Intercultural Education in Indigenous schools: An ethnography of teacher interpretations of government policy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12 (1), pp. 61-79.

Zavala, V. (2012). "Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua". En *Revista de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana*, (4), 77-104.

Zavala, V. & R. Brañez. 2017. "Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes". *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (9), pp. 61-84.

**El sentido de la práctica preprofesional en la formación del docente de educación intercultural bilingüe**

*Manuel Abelardo Cárdenas Muñoz  
Universidad Peruana Cayetano Heredia*

**Pensando en la práctica preprofesional al interior de los procesos de formación**

El plan de estudios de diversas carreras profesionales como la educación, la medicina o la enfermería incluye la puesta en acción en un espacio social determinado de lo aprendido en las aulas institucionales. Ese contacto planificado de los estudiantes con la realidad es llamado comúnmente “práctica”, preprofesional. Dicho nombre alude a que se le exigirá al “aprendiz” desarrollar desempeños intrínsecamente ligados a su futuro accionar como profesional.

Vale entonces plantear que la “práctica” es una acción educativa intencionada por la institución formadora, con objetivos claros y explícitos. En tal sentido, en el plano del diseño curricular los objetivos de la práctica deben de guardar coherencia con el ideario institucional como con el perfil ideal del futuro profesional y los lineamientos de política del sector educación. Sobre estas líneas directrices se definen los desempeños de las competencias que los estudiantes deben de desarrollar, se dosifica el logro de las mismas en un tiempo determinado, se identifican las estrategias de organización de la práctica, la metodología para desarrollar dichas acciones, un campo o territorio determinado y otros elementos que ayudan a configurar “la práctica”. Sin embargo, este diseño ideal se ve enfrentado por las demandas y aspiraciones de una sociedad diversa y cambiante como la nuestra. Nos preguntamos entonces: ¿Cómo este diseño responde a las necesidades y aspiraciones de los actores que participan en ella? En la formación de docentes con especialidad en educación bilingüe

intercultural, ¿qué nuevas variables sociales exigen respuestas? ¿Cómo se teje en las realidades esta búsqueda de respuestas?

### **La configuración del “campo de la práctica”**

Usualmente al inicio de cada semestre lectivo los docentes de cada institución formadora, al recibir la carga curricular a desarrollar revisan las finalidades, competencias y otros que les permitan facilitar los cursos a su cargo. Muchas veces, esta acción es orientada desde los lineamientos formales, cuando no acompañada por las autoridades institucionales encargadas de vigilar el cumplimiento de la tarea formativa. Empieza entonces un diálogo cuando no un debate, entre cada docente y su Coordinador o Directivo, del que no están exentos las/os otras/os docentes. Es más, es en ese momento cuando pueden surgir, al calor de diversas reuniones y momentos de intercambio de ideas, la posibilidad de acordar intencionalidades, actividades conjuntas, entre otras acciones posibles. Pero también surgen desencuentros. Y es que la explicitación de intereses, aspiraciones y deseos es un juego de poderes presentes y ocultos al interior de una tarea compleja.

Algo similar sucede –con otras características– entre los estudiantes y los actores que recibirán a los futuros profesionales. Más allá de lo formal, operan en cada uno de estos actores, plurales y diversos, sus propios intereses y aspiraciones. Éstas se presentan de diferentes maneras: una posibilidad es la explicitación sincera de las mismas, otra es el ocultamiento tras palabras generales y evasivas, cuando no a través de acciones del mismo calibre. Es decir, desde cada contexto y en cada actor van a existir un conjunto de expectativas e intereses explicitados o no, tomados en cuenta o no en las normas formales.

Sin embargo, y al calor de este debate, curiosamente, muchas veces se determina el espacio de la práctica preprofesional, llamado también campo, como si fuera un territorio físico. Otras veces es definido como un espacio lejano, distante de lo académico, cuando no folclórico, en el sentido en que en ese espacio vivieran seres observables, convertibles en sujetos de laboratorio, posibles de ser usados por la academia. En ambos casos pareciera que se aludiera a un objeto, olvidándose

de la dimensión socio-cultural activa y presente, configurada por los propios actores de la misma. Aún más, con Bourdieu podemos referir al campo de la práctica como un espacio simbólico de encuentro, configurado por los intereses, aspiraciones y deseos de los tres grandes actores, complejos y diversos, que la desarrollan. Entonces, junto a los elementos formales, es en el encuentro vivo de los actores en que se van explicitando, cobrando fuerza y dando sentido -y contenido- a la práctica. Planteamos que en ese juego dialéctico, lo formal hace las veces de un marco de referencia, pero son las acciones mismas de intercambio las que configuran su ser.

¿Cómo se tejen esos procesos en una experiencia de “práctica” preprofesional en que los futuros docentes -jóvenes de pueblos originarios- luego de haber cursado tres años en una institución de educación superior en Lima vuelven a sus lugares de origen? ¿Qué nuevos valores culturales y por lo tanto qué nuevos sentidos otorgan a ese encuentro con sus familias, amigos, vecinos y docentes en que llegan a desarrollar un conjunto de desempeños profesionales en escuelas de educación bilingüe intercultural? ¿Cómo la práctica, espacio formativo e intencionado, se convierte en un espacio que permita un diálogo liberador, que permita que junto con las aspiraciones, intereses y deseos se enuncien también los temores y las dudas?

### **De dónde provienes, allí volverás**

Determinar el lugar físico, geográfico y humano en que va a operar la práctica es una decisión que si bien compete a las autoridades de la institución educativa formadora, se convierte de alguna manera en otro tema de debate. La pregunta de fondo es: ¿Cumple este lugar con los criterios -vistos también como facilidades- para que los estudiantes logren las metas planteadas? ¿Existen las condiciones institucionales, culturales, sociales que permiten configurarlo como un escenario de construcción significativa del quehacer profesional, en nuestro caso del futuro docente? Y es que no basta con que existan las condiciones físicas, ni tampoco las instituciones educativas, sino que además éstas cumplan o presenten un conjunto de requisitos que las hagan espacios



valiosos de aprendizaje. Es aquí entonces, cuando el actor “receptor” cobra una dimensión mayor. Junto con la voluntad expresa de recibir en su ser delimitado por su quehacer, por su práctica, a un conjunto de seres ajenos que vienen a observarlo, debe de haber logrado que este quehacer muestre un nivel de pertinencia cultural, innovación y búsqueda de transformación del aprendizaje de sus aprendices que haga de su labor una tarea interesante, admirable, posible de ser puesta como modelo dentro de lo que se espera para de los desempeños esperados de un docente intercultural bilingüe. Exigencias nada fáciles de cumplir, pero que igual, existiendo en un nivel considerable, permiten afirmar que tanto el/la docente como la experiencia por él o ella motivada pueden generar interesantes reflexiones y aprendizajes en los aprendices.

Entonces, al calor de estos requisitos se suman dos elementos importantes: uno es el compartir ideales y expectativas sobre el aprendizaje de los aprendices; el otro es el interés mutuo de iniciar y mantener un diálogo de saberes -como mecanismo para lograr construir aprendizajes significativos- que beneficie a todos los actores intervinientes. Elementos de semejanza que permitirán un encuentro creativo y empático entre los actores. El segundo elemento plantea la posibilidad de que las condiciones se mantengan a lo largo del tiempo, desde el reconocerse como sujetos valiosos, poseedores de saberes que enriquecen la práctica de todos a lo largo del proceso. Este elemento permitirá que durante la práctica se puedan solucionar las tensiones, conflictos y dificultades que puedan gestarse.

En ese contexto, en la decisión sobre el “lugar de la práctica”, aparece casi como un imperativo la posibilidad de ir jugando con las variables y las posibilidades de que éste no sea más que aquel del que emigraron los estudiantes. Finalmente, ese espacio entre otros reúne un conjunto de elementos conocidos para los actores intervinientes que podría garantizar un encuentro favorable y productivo para el aprendizaje entre los mismos. Y si no fuera así, que fuera un espacio similar, semejante por sus características a las que podemos titular como capital cultural. La posibilidad del diálogo comprensivo, de la retroalimentación que sostiene e impulsa es crucial para alcanzar el sentido de

la práctica pre-profesional. En tal sentido, el acortar la distancia entre el estudiante participante y la situación que va a encontrar –de alguna manera seleccionada por la institución formadora– es otro imperativo a tomar en cuenta. Esa semejanza, esa supervivencia de elementos que faciliten un empate más comprensivo y dirigido hacia un mismo sentido, será una garantía suficiente para el logro de una práctica pre-profesional productiva.

### **La educación de jóvenes y adultos como reencuentro y diálogo liberador**

Resueltas las condiciones antes planteadas, el proceso de la práctica exige, según el grado y ciclo de los estudiantes, mayores niveles de observación del quehacer del docente “modelo” o –según sea el caso– de la aplicación de técnicas, estrategias didácticas, cuando no de una sesión completa de aprendizaje con lo que ello conlleva. Y es que cada una de éstas reúne un conjunto de habilidades y actitudes que se suman a la posibilidad de una reinserción exitosa en el “campo de la práctica”. La identificación de la competencia sobre la que el aprendiz va a trabajar con los estudiantes del docente modelo, la técnica y/o metodología, los recursos, los términos a utilizar y tantos otros elementos, como la manera de dirigirse a los estudiantes, deben de ser conversados, acordados y consensuados con él o la docente receptor/a. Este acto de “pasaje, iniciación” según sea el caso, puede haberse determinado previamente, incluso puede haber estado planificado en la secuencia didáctica del Curso de Práctica, pero en realidad responde a la voluntad del/la aprendiz de iniciarse. Es él o ella quien, atento a lo que viene viviendo, dará el primer paso. Acto que le supone tanto aceptar su deseo, como encontrarse con su vocación, con sus ganas de aprender y de ser, de atreverse incluso a conquistar ese espacio conocido llamado “aula o clase” desde otra posición: la del futuro docente. La tarea del docente acompañante como la del modelo será tanto motivar la puesta en acción como colaborar en la misma ayudando a fortalecer las ganas, procesar lo vivido, pensar en lo que se desea hacer hasta llegar a plasmarlo en un diseño instruccional pero también en una experiencia formativa personal y colectiva.

En nuestro caso, como docentes acompañantes sugerimos la creación de un espacio alternativo, abierto, flexible, de encuentro y conversa, sin metas ni grandes propósitos más que los de acompañar las acciones realizadas. Y si bien ese espacio puede recibir interesantes experiencias docentes que se desarrollan en la zona, éstas serán significativas en la medida en que empaten con los intereses del grupo.

A la raíz de la experiencia misma de la práctica entendida de esta manera reside el aprendizaje en el encuentro intercultural, en el reconocerse en el otro y en la otra, en el mirar a los ojos reconociendo su saber. En los términos de Vicente Santuc en *Ética y Política*, “el hombre no es primero un individuo aislado frente a un mundo exterior. Ingresamos siempre a un ‘mundo’ ya allí” (Santuc, 1997) donde la acción humana en la historia se hace histórica en cuanto acción política. “Su querer es introducir un sentido en la historia”, nos dice Santuc, agregamos nosotros en las personas, en los colectivos y colectividades. Entonces, la acción educativa dirigida a formar a jóvenes futuros profesionales por un conjunto de adultos que comparten una visión y una intención parte de reconocer tanto el sentido de su acción como a los sujetos “jóvenes aprendices” como poseedores de saberes, expectativas y aspiraciones que los movilizan. Aquí, el corazón de la acción formativa reside en el ser histórico de estos sujetos, que transforma y modifica a todos los demás.

### **Haciendo del diálogo de saberes una metodología para la educación de jóvenes y adultos**

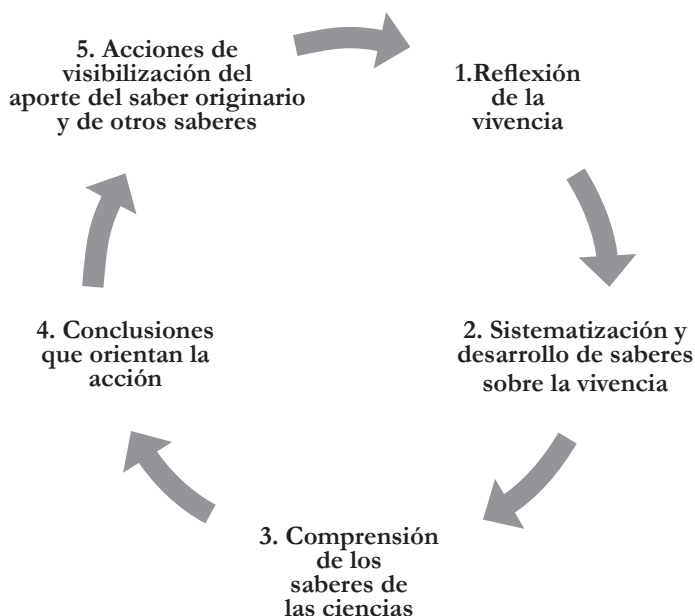
En este punto es necesario plantear que la sección que continúa nació de un proceso de reflexión colectivo acunado en la acción cotidiana de educar educando a futuros docentes quechuas, shipibos y aimaras en la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, especialidad Educación Intercultural Bilingüe. Quien suscribe y transmite es solo un reciente actor en ese proceso entre estudiantes, docentes y directivos.

En la formación de docentes de Educación Intercultural Bilingüe, la pedagogía intercultural se constituye en el marco orientador para

construir procesos de afirmación de la identidad de los estudiantes en formación. En ese proceso la identificación de formas diversas de discriminación, el análisis de sus causas y consecuencias y la construcción de mecanismos para afrontarla; el reconocimiento y valoración de diversas formas de entender la realidad y de distintas maneras de construir el conocimiento y de aprender; así como la toma de conciencia de la existencia de derechos individuales y colectivos desde la reflexión sobre el ejercicio de los mismos, son procesos inherentes de gran valor.

Esta configuración de la pedagogía intercultural no puede solo teorizarse, es decir, abordarse conceptualmente en la formación de los futuros docentes. Debe reconstruirse vivencialmente desde su propia historia de aprendizajes, permeada muchas veces por experiencias poco estimulantes, con dolorosas situaciones de ruptura y vergüenza social, sobre todo cuando se refiere al espacio escolar.

El gráfico siguiente resume la propuesta metodológica:



El análisis de la vivencia permite identificar en la experiencia de socialización cultural procesos educativos legítimos y valiosos para la conformación de su ser docente, por ejemplo en el campo de la evaluación educativa; a modo de contraste con la experiencia escolar, las jóvenes identifican potencialidades en las prácticas evaluativas comunales para hacer más inclusiva y diversa la evaluación en la escuela.

La reflexión de la vivencia abre un espacio para reevaluar desde una dimensión crítica reflexiva la experiencia escolar y alimentar desde la revitalización de la sabiduría comunitaria formas alternativas de evaluación dentro de la pedagogía intercultural en este caso.

La reconstrucción de una vivencia puede cuestionar y poner en tensión los valores y prácticas comunitarias, como el valor de los roles asignados en la pervivencia familiar a varones y mujeres, los cuales se forman a partir de la exigencia, la dureza, la distancia afectiva; los mismos que se redimensionan en los espacios urbanos, incorporando la noción y el valor del derecho individual y la equidad en las relaciones entre individuos.

Entonces, la pregunta que surge es: ¿cómo se aborda la vivencia en el proceso de diálogo de saberes? En la experiencia desarrollada es siempre en el momento del abordaje de un tema o noción. Es allí cuando la vivencia pasada se recupera desde una situación de aprendizaje afectiva que pone al sujeto en diálogo con un par, otro joven varón o mujer que escucha y también con quien comparte su vivir, tejiendo lazos de cercanía y confianza pese a las diferencias culturales, de género y de edad.

Es preciso preguntarse si la vivencia individual es suficiente para recomponer los vínculos con la cultura y hacer consciente la racionalidad que subyace a los saberes locales... Sin duda es insuficiente. Se requiere recuperar los significados profundos de estas sabidurías desde diferentes voces, entretejiendo las experiencias y las reflexiones e identificando organizadores de información que permitan expresar en su real dimensión el aprendizaje. En otros espacios formativos universitarios más cercanos a las comunidades indígenas, estos significados se vuelven a dialogar con los ancianos, las mujeres, los especialistas en diferentes sabidurías, pero es responsabilidad también de los jóvenes organizar esta información.

Sin embargo, no importa solo la dimensión expresiva en este momento, es clave además mirar los saberes en contexto, y dar cuenta de su condición de subordinación, de los desafíos que enfrentan limitaciones en su propia estructura por pérdida o desuso. Sin duda surgen desafíos que comprometen a los jóvenes con la reproducción cultural situada y crítica.

La experiencia muestra que los organizadores gráficos expresan mejor el universo de significados de la cosmovisión de los pueblos originarios; su belleza e integralidad para plasmar articuladamente las comprensiones del mundo es reconocida desde el tiempo de la invasión y colonización, y es un bien cultural que se transmite de generación en generación.

Los y las jóvenes requieren además incorporar otras visiones sobre los hechos o conceptos que comprometen su formación y acercarse a aproximaciones teóricas construidas desde la ciencia positiva o interpretativa, menuda tarea que reviste una complejidad mayor dadas las deficiencias en su formación básica donde con frecuencia fueron compulsivamente obligados a apropiarse de la lectoescritura en otra lengua que no era su lengua materna. La lectura recreativa ayudó a hacer más amable este proceso; los organizadores de ideas expresados en mapas mentales donde se aprecia la relación entre conceptos fueron claves, porque precisamente se enganchan con su visión totalizadora del mundo; ayudaron también a que compartieran sus comprensiones de los contenidos a través de canciones, teatralizaciones, poesías, murales. Comprendidos los contenidos desde estas otras perspectivas recién fue posible tomar una postura personal frente a ellos, hacerla entrar en diálogo con el saber originario y otorgarle validez para afrontar los problemas sociales y educativos.

Desde la visión de los pueblos originarios un aprendizaje es efectivo solamente si es práctico, es decir si ayuda a resolver un problema del contexto, si transforma el ser personal pero además el espacio colectivo y aporta a diseñar herramientas concretas de actuación: una sesión de clase innovadora que aporta a la convivencia intercultural, un mural que da cuenta de la visión educativa de los pueblos originarios, una intervención educativa en escuelas urbanas para que comprendan

y respeten las cosmovisiones andinas, una campaña en la universidad para interculturalizar las relaciones, los enfoques y las miradas de formación.

La presencia pública a través de los productos de sus aprendizajes, poniendo en evidencia el valor de los saberes de los pueblos originarios y sus posibilidades de ser sistemáticos, científicos y de constituirse en referente formativo en los diferentes campos del conocimiento ha devuelto orgullo, identidad y afirmación a los estudiantes de educación intercultural bilingüe de estos pueblos.

Un balance de nuestra participación en este evento nos permite afirmar que:

- Sí es posible desarrollar un accionar docente conjunto, entre colegas del mismo ciclo de una especialidad, logrando unificar esfuerzos y obteniendo resultados más adecuados y favorables para los propios estudiantes y nuestro propio quehacer docente.
- Podemos darle concreción al modelo educativo de la Facultad cuando ponemos en acción metodologías que favorecen y promueven el aprendizaje activo, disponiéndonos a crear espacios en que las y los estudiantes tengan una viva presencia y participación en sus procesos de aprendizaje; para ello debemos asumirlos como sujetos de derechos y saberes.
- En el campo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), debemos generar y sistematizar cada una de las experiencias formativas en el nivel superior que den cuenta de la construcción de diálogos de saberes, para afirmar prácticas formativas interculturales, que respetan y empoderan diversidad de racionalidades en la formación docente.
- Los docentes que afrontan el desafío de formar docentes EIB requieren construir una comunidad de aprendizaje que acompañe activamente los aprendizajes interculturales de cada uno de los estudiantes.
- Las Universidades que desarrollan un programa de formación docente EIB deben generar espacios para el empoderamiento de saberes de los pueblos originarios como otras formas de com-

prensión de la realidad, motivando diálogos interculturales que enriquezcan la convivencia entre diversos.

- Pensar, planificar, ejecutar y evaluar la práctica profesional debe siempre conllevar un proceso de diálogo creativo, frecuente y permanente que permita explicitar, prestar atención y encauzar en lo posible los intereses de todas y todos, las y los actores que intervienen en el proceso. Para ello se requieren voluntad, disposición y reconocimiento del otro como un sujeto integral.

## Bibliografía

Cauper, S., y Vásquez, K. (28 de febrero de 2018) *Diálogo de saberes en la educación intercultural bilingüe*. Disponible en: <<http://www.upch.edu.pe/faedu/index.php/noticias/1533-dialogo-de-saberes-en-la-educacion-intercultural-bilingue>>

Freire, P. (1983). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores.

Kusch, R. 1977 *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.

Pérez Luna, E., Sánchez Carreño, J. y Norys, A. (2009) Saber pedagógico y diálogo de saberes en la formación docente. *Laurus*. 15 (29) pp. 421-434. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642019.pdf>>

Pinto, R.; Osorio, J. (Comp). (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Lima: Derrama Magisterial v. II. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/761/76120642019.pdf>>

Santuc, V. (1997) ¿Qué nos pasa? Ética y política hoy. Lima: CEDEP.





# Repensando en la identidad quechua

*Oscar Chávez Gonzales*  
*Universidad Antonio Ruiz de Montoya*

En el ámbito académico el tema del quechua es abordado básicamente desde una perspectiva de lengua y cultura; el presente ensayo, esta vez escrito por un quechua, intenta hacerlo desde un enfoque más integral. El propósito es generar mayor debate sobre la problemática de los pueblos quechuas desde una mirada de nación o pueblo; es decir, desde una mirada más política.

El trabajo parte con el conocimiento de la historia del origen del pueblo quechua y la sucesiva expansión por los pueblos del Perú. Luego se describe brevemente las resistencias de la nación quechua en lo político, militar y espiritual iniciados por los herederos incas hasta nuestros días. Un punto importante sucedió en el siglo XX cuando lo indio o indígena fue reemplazado por campesino bajo la influencia del socialismo de la época, lo que generó la marginación de lo étnico. En seguida, ya a nivel lingüístico, se presenta la situación actual de la lengua quechua, donde se ve claramente cifras preocupantes de disminución de los quechua hablantes frente al fortalecimiento del castellano. Igualmente se aborda la problemática quechua desde sus derechos políticos, culturales, territoriales, educativos y lingüísticos desde una mirada crítica, pero reconociendo, a la vez, los avances en cada uno. Finalmente, ante la pregunta de qué hacer, se ensaya un conjunto de alternativas que permita replantear el abordaje del quechua como nacionalidad, culminando con algunas conclusiones a modo de cierre.

## Algo de historia

A la pregunta ¿de dónde surgimos los quechuas? Investigaciones con mayores argumentos apuntan al origen costeño<sup>1</sup>. Los pueblos quechuas

---

1 Entre las que podemos mencionar a los estudios de Alfredo Torero, Cerrón Palomino, entre otros.

tuvimos origen en el norte de Lima, por los valles de Supe y alrededores. Desde hace más de cinco mil años, los pobladores de la antigua ciudad de Caral se comunicaban en un protoquechua, es decir, en un quechua muy antiguo. Luego, en una estrategia de relación interregional costasierra, los primeros pueblos que empezaron a quechuizarse fueron los que estaban en las regiones actuales de Ancash, Huánuco, Pasco, Junín y Lima. Posteriormente los pueblos del centro y sur peruano, el norte y la Amazonía también fueron quechuas. En este proceso de expansión y difusión del quechua jugaron un papel importante las civilizaciones, pueblos o confederaciones post-Caral: Chavín, Wari, Chancas, Chinchas y los propios Incas. En efecto, la influencia artística y espiritual de Chavín fue muy fuerte en los pueblos del centro, norte y sur; y en su apogeo por más de mil años también habrían difundido el quechua. Lo mismo ocurrió con los Wari, quienes aprovechando las ventajas en el comercio continuaron llevando la lengua y cultura hacia otros pueblos. Pero fueron los chinchas quienes consolidaron la expansión de la lengua y la cultura quechua en la costa y sierra centro y sur, y por el norte hasta Ecuador, aprovechando el gran apogeo espiritual del santuario de Pachacamac y al ser extraordinarios mercaderes de mar y tierra. A nivel lingüístico, fue la variante Chinchay la más difundida y de mayor interrelación. Precisamente, los incas la adoptaron como lengua general del imperio y se preocuparon por su difusión a otros pueblos durante sus conquistas. Finalmente, fueron los españoles quienes también contribuyeron en la difusión a otros espacios como la Amazonía y otros países.

### **De las resistencias.**

Cuando los europeos llegaron al Perú en 1532 y tomaron Cajamarca apresando primero y matando luego a Atahualpa, la suerte de los pueblos del Tahuantinsuyo pareciera estar echada; en plena expansión de la lengua y cultura quechua, ahora gracias a los incas, se habría truncado el desarrollo de la nación quechua. Sin embargo, éstos, lejos de resignarse a la derrota, pasaron a una lucha de resistencia político-militar, cultural y espiritual. En los primeros 40 años de la conquista lo hicieron los incas. Posteriormente, lo hicieron los caudillos quechuas, herederos incas; luego los indigenistas y otros líderes.

## La resistencia en la conquista y la colonia

Luego del asesinato de Atahualpa, los generales y descendientes quechuas de los incas protagonizaron acciones militares para recuperar el Tahuantinsuyo. Por un lado, la resistencia militar en el centro, norte y en el territorio de Ecuador fue protagonizada por los generales de Atahualpa: Challcochimac, Rumiñahui y Quisquis; en el lado sureño, se levantaron los herederos de Wáskar: Manco Inka, Sayri Túpac, Titu Kusi Yupanqui y Túpac Amaru I, el último inca, quienes desde el heroico reducto de Vilcabamba resistieron a los invasores españoles.

Precisamente, cuando el último inca Tupac Amaru I, capturado en Vilcabamba, es condenado a ser ejecutado en la plaza principal de Cusco, ocurrió un hecho de hondo significado para los pueblos andinos, principalmente quechuas: el mito del inkarri. Efectivamente, en la plaza mayor, con una presencia multitudinaria de su pueblo, luego de que el cuerpo del joven inca fuera decapitado, el mismo virrey Toledo mandó colgar la cabeza en uno de los arcos de la plaza con la supuesta idea que sirva de escarmiento político; pero en los días que estuvo expuesta la cabeza atrajo a multitudes que querían rendirle homenaje y se estableció una comunicación extraña y misteriosa entre el inca y su pueblo. En esos pocos días el pueblo tejió la idea de esperanza en que un día el cuerpo y la cabeza del inca se volverían a juntar y entonces volverá a renacer el *hawka* y *sumaq kawsay*<sup>2</sup> para los pueblos, en ese momento, sojuzgados; esperanza que hasta ahora la tenemos latente los quechuas.

En ese período de invasión europea (1532 -1574), también se dieron otras formas de resistencia del pueblo quechua. Así, el Taki Onqoy, llamado así por los doctrineros españoles y que literalmente es “la enfermedad del canto y baile”, fue un movimiento espiritual y político ante la imposición violenta del dios cristiano. Surgió en el sur de Ayacucho pero rápidamente se difundió en toda la región, en Apurímac y Huancavelica, llegando incluso a Lima, Cusco, Arequipa, Chusica, Oruro y La Paz. Los líderes indígenas quechuas propugnaban

2 *Hawka kawsay*, vida de paz y tranquilidad; *sumaq kawsay*: ‘vivir bonito’ o buen vivir, vida comunitaria, en armonía con la madre naturaleza.

el retorno de las deidades locales ancestrales a través del ritual de canto y del baile, predicando el fin de la presencia española. Tuvo que pasar diez años para aplacar esta rebelión pacífica a punta de crueles castigos.

La resistencia de los pueblos andinos no quedó allí, continuó en la colonia. Hubo muchos levantamientos a lo largo y ancho del territorio del Tahuantinsuyo. Así, Juan Santos Atahualpa (1742-1756), quien siendo quechua intentó liberarnos de los europeos a través de los pueblos nativos de selva central; José Gabriel Condorcanqui, Túpac Amaru II (1780-82), descendiente de los caudillos quechuas de los incas de Vilcabamba, encabezó una de las rebeliones más grandes de América contra los españoles, a quienes deseaba expulsar. Lamentablemente, luego del aplastamiento brutal de la rebelión, los españoles determinaron drásticas medidas contra nuestras costumbres, por ejemplo, se prohibió el uso de la lengua quechua.

### **La resistencia en la época republicana**

Ni la llamada Independencia, ni la vida republicana han significado cambio alguno para los pueblos quechuas ni otros pueblos originarios; la situación fue incluso peor que en la época colonial. El 1825 se declaró al castellano como el idioma oficial, lo que constituyó una discriminación lingüística y cultural para la gran mayoría de quechuas y aymaras de aquella época.

En esa época, entre otros levantamientos dignos de resaltar aquí, fue la rebelión de los campesinos quechuas de Ancash liderados por Pedro Pablo Atusparia y su lugarteniente Uchku Pedro (1885-1887) contra los abusos de los pueblos quechuas del Callejón de Huaylas y Conchucos por parte del prefecto del entreguista presidente chileno Miguel Iglesias. En esta rebelión murieron más de diez mil hermanos quechuas luchando por sus derechos. Igualmente, en el sur, en Puno, un exmilitar, Teodomiro Gutiérrez, autodenominado “Rumi Maki” (mano de piedra), en 1916 organizó el levantamiento de los pueblos quechuas y aymaras de Huancané y Azángaro, al norte de Puno, contra los gamonales y terratenientes de esa época que se habían apropiado de las tierras comunales.

Fueron incontables las acciones de descontento que asumieron los ayllus y pueblos en distintas partes del país en el siglo XIX, que podrían ser parte de otro tratado especial.

## Lo que pasó en el siglo XX

En los años 20 del siglo pasado, J. C. Mariátegui, con su tesis del “problema del indio es el problema de la tierra”, situó acertadamente el tema indígena con lo étnico, cultural y socioeconómico. Sin embargo, desoyendo a Mariátegui, luego de su muerte, las ideologías comunistas y socialistas de las izquierdas influyeron en el movimiento de los pueblos sobre todo andinos. Las luchas de quechuas y aimaras tomaron el rumbo más economicista desde lo campesino. Así, lo indígena pasó a ser campesino, y más tarde, fue realidad cuando el Gral. Velasco Alvarado, en 1969, oficializó el cambio del “Día del Indio” por el “Día del Campesino”. En este enfoque, los pueblos quechuas pasamos a ser parte de la clase trabajadora. Según ellos, con la alianza de la clase obrera, podíamos hacer la revolución al estilo ruso.

Es preciso advertir que J. C. Mariátegui jamás aceptó esta separación. Para él tanto indio como campesino era el mismo sujeto. De ahí que su precisión fue clave:

El socialismo ordena y define las reivindicaciones de las masas, de la clase trabajadora. Y en el Perú las masas -la clase trabajadora- son en sus cuatro quintas partes indígenas. Nuestro socialismo no sería, pues, peruano -ni sería siquiera socialismo- si no se solidarizase, primeramente, con las reivindicaciones indígenas... Y en este ‘indigenismo’ vanguardista... no existe absolutamente ningún calco de ‘nacionalismo exótico’, no existe, en todo caso, sino la creación de un ‘nacionalismo peruano’ (Mariátegui, 1927b).

En este marco aparecieron las organizaciones del movimiento campesino en forma de sindicatos agrarios como la Confederación Campesina del Perú (CCP) y la Confederación Nacional Agraria (CNA). Uno de los movimientos más importantes se dio en los valles cuzqueños de Lares y la Convención, entre 1956 y 1962 bajo el liderazgo

de Hugo Blanco contra los gamonales y por la recuperación de las tierras excomunales. Las exigencias de una Reforma Agraria salieron de estos movimientos; lo que fue otorgado por el Gral. Juan Velasco Alvarado (1969), quien también oficializó el idioma quechua en 1972.

Más allá de un recuento histórico, lo que quisiera destacar, en esta parte, es la invisibilización de lo étnico, de nuestras prácticas culturales y de nuestra lengua. La izquierda peruana tiene responsabilidad en esto; pues logró tener presencia en el movimiento campesino y la direccionó en ese sentido. A pesar de algunos intentos de incluir lo indígena en sus reivindicaciones, terminaron por reforzar el pensamiento discriminatorio contra lo indígena. Sendero Luminoso se encargó de anularlo totalmente. En su plataforma no reivindicó a quechuas y aymaras ni a los pueblos amazónicos; nuestros hermanos quechuas fueron reclutados a punta del terror a sus filas. En este conflicto interno perdimos más de sesenta mil quechuas; se estima que la mitad fueron asesinados por SL.

En los años que van del presente siglo, es saludable que las organizaciones representativas del campesinado rural andino, como la CCP y la CNA, hayan incorporado el componente étnico y participen como parte del movimiento indígena en la defensa de los derechos del pueblo quechua<sup>3</sup>.

### **La situación actual de la lengua quechua**

Tomando sólo desde lo lingüístico, la población de hablantes de la lengua, según el Censo Nacional del 2007, alcanza la cifra de 3,262,137, cuando ese momento, en total, la población del Perú llegaba a 27,412,157. En ese entonces, de cada 100 éramos 12 quechua hablantes. Aún no sabemos los resultados del Censo Nacional del 2017; pero es de imaginar que hemos disminuido.

Según la información de que se dispone, las regiones con mayor cantidad de hablantes son Puno, Cusco, Apurímac, Ayacucho, Huanca-

---

3 Tanto la CCP y la CNA son parte de la Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (CONEIB) y participaron del proceso de Consulta Previa en la aprobación del Plan Nacional de EIB al 2021.

velica, Huánuco, Ancash. En Apurímac, por ejemplo, de 100 personas 80 hablan quechua, en Ayacucho 63, en Ancash 28, Huánuco 25, Pasco 6 y Junín 8.

Si en 1786 la población mestiza era del 23%, en 1940, de acuerdo al último censo que incluyó la categoría racial, la población mestiza y blanca sumaba más del 53%. En 1993, casi el 20% de la población mayor de 5 años hablaba una lengua indígena como materna; de ellos, los hablantes de las lenguas quechua y aymara alcanzaban el 96.39%. Para el 2007, quienes aprendieron el quechua como lengua materna representan 13.2% de la población nacional, los aymara hablantes 1,8%, y los que adquirieron el castellano en el hogar 83,8%.

Entre el 1993 y 2007, el porcentaje de quienes aprendieron a hablar el castellano aumentó en 3,6%, mientras el porcentaje de quienes hablaron el quechua como primera lengua disminuyó 3,3%, para el aymara llegó sólo a 0,5%. Si vemos en algunas regiones se muestra así:

Departamento	Censo 1993	Censo 2007	DIFERENCIA %
Huancavelica	216 385	259 274	19,82
Ayacucho	297 727	347 408	16,69
Huánuco	172 749	194 811	12,77
Puno	405 576	441 780	8,92
Apurímac	245 953	255 258	3,91
Ancash	300 432	302 649	0,74
Cusco	560 101	545 008	-2,69
Junín	116 703	106 565	-8,69
Pasco	22 114	16 816	-23,96
San Martín	111 893	8 299	-30,22
Cajamarca	11 666	4 930	-57,74

Fuente: Atlas Sociolingüístico de PPII de América Latina. INEI 2008.



Según el cuadro podemos advertir tendencias respecto de la vitalidad de la lengua quechua. Si bien hay regiones como Huancavelica, Ayacucho y Huánuco donde se ve un crecimiento casi natural de la población de quechua hablantes, preocupa el estancamiento y decrecimiento de las regiones históricamente quechuas como Apurímac, Cusco y Ancash, y sobre todo la pérdida acelerada del quechua en las regiones Junín, Pasco, San Martín y Cajamarca. De mantenerse esta tendencia podríamos avizorar que en diez años transcurridos a la fecha (2007 – 2017), la situación se torna en grave y complicada para la vitalidad del quechua; con cierto realismo y/o pesimismo diríamos que estamos ante una inminente desaparición de una de las lenguas originarias más importantes de América Latina. Ya la UNESCO, en el año 2009, ha advertido que el quechua está considerado como una de las lenguas vulnerables, lo que significa que está amenazada con la extinción.

### **El pueblo quechua y sus derechos:**

Cuando abordamos desde una postura étnica y política la identidad quechua preferimos hablar de pueblo o nación quechua; en este marco podemos hablar de derechos; como pueblo somos sujetos de un conjunto de derechos, y el Estado, como garante de esos derechos, está obligado a promoverlos y cumplirlos. Un enfoque de derechos, que considera la lucha por el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, no concluye en una simple transacción de derechos, sino que se constituye en un proceso de producción de sujetos históricos que luchan contra la sujeción a la que hemos estado sometidos por otros (Cunningham, 2011). A la nación quechua nos corresponde un conjunto de derechos como: políticos, territoriales, socio culturales, educativos, y lingüísticos, entre otros.

Respecto de los **derechos políticos**, los quechuas carecemos de una organización autónoma capaz de asumir la defensa de los derechos como nación o pueblo. Aunque las dos grandes organizaciones nacionales como son CCP y CNA, hoy, han virado hacia lo étnico e indígena, aún presentan debilidades de representación; por eso mismo, las organizaciones políticas de tipo movimientos o partidos políticos no

incorporan medidas y alternativas en sus programas de la problemática del pueblo quechua en los procesos electorales nacionales, regionales y locales. Lo que hace que los quechuas no tengamos participación en las decisiones del Estado y de los gobiernos. La presencia de algún hermano o hermana quechua en el Congreso de la República es un hecho aislado y no es parte de un sistema de participación política coherente con un Estado plurinacional. Los quechuas aún no hemos encontrado **líderes** auténticos capaces de conducir a su pueblo en función de un proyecto y un programa a mediano y largo plazo.

En cuanto a **los derechos territoriales**, debemos reconocer que en nombre del “progreso y desarrollo” las actividades extractivistas, principalmente la minería, están anulando nuestro enfoque territorial ancestral; el consumismo voraz del “mundo moderno” arrasa con nuestro medio ambiente y está poniendo en peligro la existencia del planeta y de la humanidad toda, de la Madre Tierra, desapareciendo nuestra biodiversidad y diversidad cultural que aún caracteriza a nuestro país. En suma, está en peligro el *sumaq kawsay* de los pueblos originarios.

En **los derechos socioculturales**, desde el Estado hay avances en este tema desde la creación del Ministerio de Cultura, por ejemplo, en la aprobación del Enfoque Intercultural en la Gestión Pública; en educación, la Política sectorial de Educación intercultural para todos –EIT; en salud, las políticas de salud intercultural; pero es insuficiente. Aún hay muchos retos. Al igual que la lengua, los saberes, conocimientos y prácticas culturales del pueblo quechuas y otros pueblos originarios están invisibilizados, o en todo caso, utilizados para el mercado (gastronomía, turismo, etc.), o en educación, las culturas están sirviendo para pedagogización o folclorización en los procesos de aprendizaje. En lo social, es necesario evaluar los programas sociales que devienen en asistencialismos que anulan la fuerza y la creatividad de los quechuas;

De todos los derechos, al parecer, en **los educativos** hay mejores avances. En efecto, hoy el Estado cuenta con una Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe-EIB, así como un Plan Nacional EIB al 2021 consensuados con las organiza-

ciones de los pueblos originarios; sin embargo, la educación intercultural bilingüe sigue siendo excluyente mientras está orientada sólo para los estudiantes indígenas y básicamente de ámbitos rurales, pues los quechuas en un alto porcentaje estamos asentados en las grandes ciudades como Lima, Arequipa, Ica; igualmente hay aún retos de reconocer e incorporar la pedagogía de los pueblos quechuas en los procesos de aprendizaje.

Finalmente, en cuanto a **los derechos lingüísticos**, hay que reconocer avances en la dación de la Ley de Lenguas y su reglamento, así como la política nacional de las lenguas originarias; igualmente el reconocimiento de los alfabetos de cerca de 40 lenguas originarias. Sin embargo, el Estado está en deuda en el reconocimiento, protección y promoción de las lenguas indígenas, particularmente el quechua; hay ausencia total de políticas de estimulación del uso público y social de la lengua. Un solo ejemplo, con el ingreso de los medios de comunicación a comunidades rurales, los niños quechuas tienen acceso a programas televisivos, todos están en castellano, ninguno es bilingüe, menos en quechua<sup>4</sup>; entonces qué valoración se da a la lengua y a las prácticas culturales. Son los medios más eficaces de castellanización. En distritos, provincias y regiones de mayoría quechua hablante tampoco encontramos iniciativas desde los gobiernos locales ni regionales. En muchas partes somos una “mayoría minorizada”.

### ¿Qué hacer?

La situación de los pueblos quechuas no puede estar como está. Algo debemos hacer. Aquí, a manera de provocar un mayor debate, ensayo algunas sugerencias:

#### **Asumir una postura más de “pueblo” o “nación”.**

Según los estudiosos los quechuas perdimos la condición de nación cuando, por razones de la conquista y los propios problemas internos,

---

4 A excepción del Programa noticiero “Ñuqanchik” que emite el Canal 7 del Estado de lunes a viernes de 5.30 a 6.00 am.

desaparecieron los incas como clase gobernante. “Al no existir una élite inca que condujese a los quechuas, este grupo perdió su condición de nación, pasando nuevamente a la condición de etnia” (Silva Santisteban, 1988, citado por Fernández, 2012). Al parecer ya nada se puede hacer. Sin embargo, es posible replantear el discurso desde una perspectiva política, de visibilización de derechos; de búsqueda de un Estado plurinacional y la construcción de una sociedad intercultural. El quechua no es sólo lengua y cultura, ante todo es pueblo y nación. Las necesidades y aspiraciones de los quechuas como nación son más grandes; necesitamos ser más protagonistas en la historia del país. Para ello, tenemos las condiciones: historia, territorio, lengua, tradiciones culturales vivas, organización basada en lo comunitario, en el ayllu, entre otras. Es menester construir un proyecto país con aliados y buscar a nuestros dirigentes y líderes que nos hagan volver al camino de la nación quechua.

### **Una redefinición más amplia de la identidad quechua**

Desde el marco político anterior es necesario buscar una redefinición de la identidad quechua. De manera que el significado de ser quechua vaya más allá del criterio lingüístico. Por ejemplo, el Ministerio de Cultura define al pueblo quechua como “a un conjunto grande y diverso de poblaciones andinas de larga data, que tienen como idioma materno el quechua, en sus distintas variedades. Entre los distintos pueblos quechuas, se pueden ubicar los chopcca, los chankas, los huancas, los huaylas, los kanas, los q’ero y los cañaris. Juntas, estas poblaciones constituyen una parte mayoritaria de la población indígena en el Perú” (MINCUL, 2015). Como se ve, la entrada para la definición de quechua sigue siendo la lengua, incluso la materna.

Los pueblos quechuas estamos empezando a replantear nuestra identidad desde una perspectiva más amplia. Así, en un encuentro regional, los quechuas de Ancash llegaron a definir quiénes son quechuas:

Quechuas somos hombres y mujeres que nos relacionamos con “cariño y respeto” con nuestra Madre Naturaleza o Patsamama porque somos parte de ella, caracterizada por la riqueza de nuestra biodiversidad, diversidad cultural y lingüística, con las personas y

con todos los seres que habitan en ella; aunque algunos ya no hablamos la lengua nos identificamos con las prácticas culturales de nuestros padres y abuelos; por eso somos quechuas (...) estamos en el campo y en las ciudades, en las alturas, valles y la costa. Somos una fuerza que aporta al desarrollo de nuestra región y al cuidado armónico de la Madre Tierra (Pronunciamiento en el I Encuentro regional de pueblos quechuas de Ancash. Diciembre 2017).

Es importante señalar que en esta autodefinición de los quechuas los criterios son varios, van desde la relación con la naturaleza, la lengua y el derecho a la herencia lingüística, la identificación con las prácticas culturales de los padres y abuelos, presencia en el territorio y aportes a la conservación del ambiente. Esa es la ruta a seguir.

Necesitamos que nuestros niños, niñas y jóvenes, hijos, hijas y nietos de padres y abuelos quechuas, asuman cada día su demanda de ser herederos y exigir derechos de ser quechuas como pueblo o nación y por tanto el derecho a aprender la lengua que hablaron sus padres y abuelos, entre otros.

### **Hacia una política lingüística de abajo hacia arriba.**

En el tema estrictamente de la lengua quechua, considerando el avance normativo a nivel nacional y en algunos casos a nivel regional al respecto, toca pues a los quechuas y quechuistas ejercer ese derecho, no solo desde la vigilancia en el cumplimiento de las normas, sino proponiendo acciones concretas de promoción de la lengua en la familia y comunidad, en el barrio, en las instituciones públicas o privadas, en las escuelas y colegios, instituciones de educación superior y universidades con el impulso de los gobiernos locales y regionales, pero expresadas en medidas y prácticas concretas en la vida cotidiana; con actividades creativas que vayan, por ejemplo, desde un simple mensaje en quechua de las aeromozas y terramozas cuando el avión o el bus llega a un territorio quechua hasta letrados en la lengua en espacios estratégicos, sólo por decir un par de ejemplos.

Una forma de promover el compromiso reflexivo por la lengua quechua por parte de los sectores y población es promoviendo una

gran movilización social de Consulta sobre la lengua quechua. Qué mejor que los propios actores, entre autoridades elegidas y no elegidas de instituciones públicas y privadas, organizaciones de base y representantes de hablantes quechuas de un ámbito territorial determinado, sean consultadas y decidan el futuro de la lengua y cultura. Considero que ante la inminente amenaza de su extinción ninguna autoridad se negará a reaccionar positivamente, asumiendo compromisos para vitalizar y revitalizarla. Si el quechua, junto con el castellano, logra ser parte de la política lingüística institucional, local y/o regional, es posible promover el bilingüismo social con el uso público y social de ambas lenguas.

### **Prioridad en la oralidad**

Una lengua existe cuando sus hablantes la hablan. El hablar es un acto natural y muy anterior a la escritura. La oralidad es la base fundamental de toda lengua. Dicen que una lengua nunca muere, los que mueren son sus hablantes. Esta sentencia ya fue una realidad de muchas lenguas que perdió el país<sup>5</sup> y será absolutamente alcanzable a lenguas “oficiales” como quechua y aimara, si es que no hacemos algo para evitarlo. En las lenguas originarias la oralidad es parte de la vida misma, siendo un rasgo muy propio de nuestras lenguas.

Mal hacemos algunos quechuas en endiosar a la escritura haciendo de esto, un caballito de batalla defendiendo posturas antiunificadoras<sup>6</sup>, cuando descuidan completamente su desarrollo oral. Es urgente la prioridad de lo oral en las instituciones educativas y sobre todo en las familias, éstas deben jugar un rol clave en la enseñanza de la lengua desde la casa. Para ello, se requieren programas de incentivos o estímulos para aquellas familias que asuman este desafío. Se trata de mantener la presencia diaria de lo oral en la vida social de las familias y las comunidades con espacios de interacción donde participen todos, desde los abuelos y

---

5 Se conoce que hasta el momento son 37 las lenguas desaparecidas en país. De las 47 lenguas originarias, 5 están en peligro y 17 están seriamente en peligro.

6 Algunos grupos (llamados Academias) hacen cuestión de estado para contar con un alfabeto localista bajo la premisa que “cada quien debe escribir tal como habla o pronuncia”.

personas mayores con los jóvenes y niños. Lo oral sí o sí debe ser la prioridad de prioridades. En las políticas locales y regionales, la apuesta debe ser en promover la oralidad, si la perdemos quién podrá leer los escritos.

### **Una escritura unificada**

Si garantizamos el desarrollo de lengua oral promoviendo su uso y enseñanza en los jardines, escuelas, colegios y universidades, y seguimos luchando por los demás derechos del pueblo quechua, si avanzamos en asegurar la transmisión intergeneracional de padres a hijos, si logramos detener la vergüenza lingüística de hablar en lengua originaria, si levantamos el orgullo quechua, entonces podremos enfatizar en el texto escrito. La escritura es importante, pero no es prioritaria. Los pueblos quechuas fuimos y somos orales antes que escribales. Desarrollamos una riqueza de recursos y formas comunicativas en concordancia con la Madre Naturaleza que difícilmente se podrán representar a través del medio escrito.

A diferencia de algunos colegas entusiastas por la escritura quechua me considero un tanto pesimista. En este sentido, coincido con la pregunta que se hace Rebeca Barriga al referirse a las lenguas de México: ¿Es el alfabeto realmente el pasaporte para la supervivencia de las lenguas indígenas? (Barriga, 2001) La respuesta es no. La escritura por sí misma no va a resolver los problemas del pueblo quechua ni la extinción de la lengua. Sin embargo, un sistema de escritura debidamente normalizada puede ayudar, en parte, al fortalecimiento lingüístico y al registro y memoria de saberes, conocimientos y prácticas de la cultura.

La escritura quechua tiene ya una historia, un recorrido, si bien corto, pero con una experiencia interesante. Desde hace 33 años se cuenta con una norma para la escritura: un panalfabeto y algunas normas para su escritura<sup>7</sup>. Sin embargo, nos parecen pocos años como para consolidar un proceso de escritura uniforme cuando otras lenguas que tienen tradición escrita llevaron cientos de años. En el corto tiem-

---

7 En el año 1985, el Ministerio de Educación aprobó el panalfabeto quechua y normas de escritura a través de la RM 1218-85-ED.

po que lleva la norma se han producido miles de libros para escolares, docentes y público en general, escritos por académicos, docentes, estudiantes y por el propio Ministerio de Educación; hay miles de maestros capacitados, miles de estudiantes de formación docente para las carreras EIB formados, etc.

Si bien el quechua en el Perú y en países vecinos, por su propia historia, presenta diferencias dialectales por rasgos orales, hay grandes macrovariantes<sup>8</sup> con cierta similitud, donde la comprensión oral es en alto grado. Este marco se constituye en un referente también para avanzar en la parte de la normalización de su escritura. En realidad, las letras con las que se escribe actualmente, son un panalfabeto; es decir, cada variante o macrovariante las utiliza según su particularidad. En el inicio de este proceso estas macrovariantes deben ser fortalecidas desde sus particularidades sin perder de vista la lengua quechua nacional y supranacional. Lo avanzado hasta aquí no debe detenerse.

### **A modo de cierre**

Si los quechuas queremos evitar la exclusión y la invisibilización debemos pensar en buscar protagonismos desde lo político, reconstruyendo la idea de nación o pueblo. Para ello es de suma importancia la reflexión del proceso histórico del desarrollo de los quechuas, las luchas de resistencia de los dirigentes y pueblo por más de 500 años por defender los principios y valores de la nación quechua. A pesar de una historia adversa y traumática para los quechuas, no hemos desparecido, aún estamos aquí y queremos continuar siendo quechuas.

Sin embargo, el papel de las ideologías de la izquierda peruana del siglo XX despojó al quechua de su esencia étnico-lingüística dando paso a una mirada económica y social, convirtiendo al campesino en un instrumento de las luchas sindicales y pro-revolucionarias. Gracias a esta influencia, lo indígena perdió su valor y se supeditó al trabajador del campo; pero igual nuestra condición no cambió, incluso empeoró.

---

8 El Ministerio de Educación ha agrupado a la lengua quechua en cuatro: central, norteño, amazónico y sureño.



En cuanto a la vitalidad de la lengua, la situación es realmente preocupante. Según los datos de los censos y sus proyecciones, cada vez somos menos quechuas. A este paso podemos avizorar una inminente amenaza de su extinción; a pesar de los tenues esfuerzos que hace el Estado en dotar con algunas políticas, la exclusión y la discriminación siguen vigentes y a la orden del día.

Si los quechuas no iniciamos un proceso urgente de redefinición de nuestra identidad resituándola a nivel de pueblo o nación, podría ser demasiado tarde. Este salto nos permitiría ejercer nuestros derechos políticos, socioculturales, territoriales, educativos y lingüísticos de manera integral. En lo que a educación y lengua se refiere debemos apostar por una educación quechua para todos, que dé prioridad al desarrollo de la comunicación oral. La escritura también es importante para la unificación de nuestra nacionalidad; por ello debe consolidarse desde el marco legal actual.

## Bibliografía

- Barriga, R. (2001). *Oralidad y escritura: una encrucijada para las lenguas indígenas*. Toulouse: Caravelle.
- Cunningham, M. (2011). Anotaciones sobre el Estado Multinacional y la ciudadanía intercultural: En: *Recreando la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina*. Tomo 1. Guatemala: PACE.
- Cerrón-Palomino, R. (1987). Multilingüismo y política idiomática en el Perú: *Allpanchis* (29/30). Sicuani: Instituto de Pastoral Andina.
- Cerrón-Palomino, R. (1997). *Lingüística quechua*. Cusco: Centro de Estudios Rurales “Bartolomé de las Casas”.
- Fernández, C. (2012). Lo indio, indigenismo y movimiento campesino en el Perú: *Revista Andina de Estudios Políticos*, 2 (1), pp. 1-17. Disponible en: <file:///C:/Users/oscar/Downloads/12-1-17-2-10-20170409.pdf>

- Guillén, E. (1994). *La Guerra de Reconquista Inka*. Lima: R.A. Ediciones.
- López, L.E. y Küper, W. (2002). *La educación intercultural bilingüe en América Latina*. Lima: GTZ.
- Torero, A. (2007). *El quechua y la historia social andina*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos.
- UNICEF y FUNPROEIB Andes (2009). *Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas de América Latina*. Cochabamba: FunproeibAndes.
- Zapata, A. Rojas, R. y Pereyra, N. (2008). *Historia y Cultura de Ayacucho*. Lima: UNICEF, IEP.



## **Educación intercultural bilingüe en el pueblo awajún, sus espejismos y esperanzas**

*Óscar Chigkum Mayan*

*Docente Fe y Alegría 55, Colegio Jesuita "Valentín Salegui"*

En la actualidad, la interculturalidad es un tema de interés para muchos países, sobre todo latinoamericanos. El Estado peruano viene impulsando varios intentos de fomentarla, especialmente en el ámbito social y educativo. En este último, se habla incluso de una política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en que la interculturalidad es tomada como uno de los enfoques del Currículo Nacional y como principio de la Ley General de Educación.

Sin embargo, estas iniciativas son tan solo teóricas, coyunturales y políticas, aplaudidas por muchos ciudadanos, pero en el fondo no se ajustan a lo que debiera ser una verdadera interculturalidad, como diálogo horizontal, respeto y tolerancia a la diversidad cultural. Pues, las políticas estatales no permiten que los diferentes pueblos de la Amazonía se eduquen a partir de su propia cultura, sus principios, identidad y ontología.

Los primeros civilizadores occidentales han implantado una ideología y política de dominio, estableciendo una relación vertical con nuestra gente, bajo una mirada paternalista, alienante, homogenista, haciéndonos creer que el desarrollo estaba lejos de nuestra realidad. En la actualidad, todavía persiste esta asimetría, nosotros podemos hablar mucho pero ellos siempre tienen la razón.

En efecto, el pueblo awajún de manera paulatina ha ido negando muchos aspectos de su propia identidad, intentando adoptar otra identidad que venía gestándose de manera casi impuesta. Y la educación oficial que los jóvenes indígenas hemos ido recibiendo hasta la fecha forma parte de este proceso.

El pueblo awajún durante su historia ha tenido dos periodos de educación, una muy distinta de la otra: la educación ancestral y la escolarizada. En realidad no existe una verdadera educación intercultural. Las diferencias existen desde la esencia o mejor dicho, desde los principios de formación del sujeto (niño, niña), y en las formas cómo se los educan.

Dentro de la ontología indígena, la educación es entendida como una formación de la persona en su moralidad, que bien podría llamarse una formación mística, espiritual fuertemente relacionada con su mundo mitológico y con su oralidad, como fuentes esenciales del saber. Este tipo de educación estaba en el *Jintá wégamu* (camino hacia el ser), para llegar a ser *Wáimaku* (persona con visión). Esta visión era la que garantizaba la buena convivencia y el *Tajímat pujut* (la autosuficiencia).

Esto cambia casi totalmente en el segundo periodo, denominado aquí como el periodo de la educación escolarizada. Pues la Ley General de Educación dice que, la educación tiene como finalidad formar a la persona en su integridad para que contribuya en el desarrollo de su sociedad, pero esta finalidad solo se limita en la búsqueda de la felicidad de la persona que, según la ontología awajún, es algo personal y muy insostenible.

Desde luego, en este segundo periodo el fin de la educación se vuelve más individualista que colectivo y el sistema que lo fomenta es más discursivo que práctico, más impositivo que liberador, más discriminatorio que inclusivo, más dominante que tolerante. Y hasta la fecha no existe una comunión (interculturalidad) entre uno y otro tipo de educación.

En el pueblo awajún, la educación escolarizada entra en un periodo de fuerte inestabilidad y crisis, consecuencia de muchos atropellos ocasionados por la cultura “dominante”, en un periodo de muchas necesidades de salud y seguridad jurídica del territorio ancestral ocupado en gran parte por las empresas extractivas. Y ha sido acogida por muchos como una esperanza hacia el cambio, hacia la mejora, hacia la civilización y hacia el desarrollo.

Sin embargo, hoy vemos que los problemas se están multiplicando cada vez con mayor fuerza en nuestras comunidades. Frente a ello, las

diferentes instituciones que laboran en nuestro pueblo se vuelven más ineptas, no plantean alternativas de solución acertadas. Pareciera que ellas también alimentan más la problemática.

Pues, a partir de esta compleja realidad caben varias cuestiones: ¿Por qué, en más de sesenta años de llegada de la educación oficial a nuestro pueblo, que pretendía liberarnos, civilizarnos, culturizarnos y humanizarnos, en la práctica nos estamos volviendo cada vez más individualistas, incivilizados, indiferentes, incapaces, sumisos, resignados e inhumanos? ¿En realidad estamos educando a nuestros jóvenes con este nuevo sistema de formación? ¿Qué hace la escuela frente a estas problemáticas tan graves que indignan a la familia y al pueblo indígena? ¿Qué rol cumple la iglesia dentro de este mundo que clama dignidad, justicia, solidaridad, educación y libertad? ¿Qué futuro nos estamos buscando con este ritmo en que andamos?

A partir de estas cuestiones, en el presente artículo, el autor intenta presentar un análisis sucinto sobre estos dos tipos de educación, los intereses que había detrás de los intentos de civilización a través de la educación, los cambios que se han venido generando desde la llegada de la educación oficial a nuestro pueblo. Finalmente, lo que sería una pequeña propuesta awajún sobre la Educación Intercultural Bilingüe para atender los verdaderos intereses colectivos del pueblo para su supervivencia como cultura, sus fortalezas, dificultades y utopías.

## Los periodos de la educación en el pueblo Awajún

**Primer periodo**, la educación empezaba desde el vientre de la mamá. A la madre gestante se le daba en forma oral las plantas medicinales como el *piripiri*, *quiñón*, *toé*, entre otras. La ingesta de estas plantas aminoraba el dolor y facilitaba el parto. El parto se daba en forma natural con la ayuda de las madres parteras. No se practicaba la cesárea. Cuando la mujer sentía dolores del parto, se la llevaba a un pozo de la quebrada; allí nacía el bebé. El niño era lavado con las aguas de esa quebrada que debía permanecer libre de cualquier sustancia contaminante.

A los bebés recién nacidos se les aplicaba en forma de enema el *piripiri*, el *kion* y otras plantas como forma de realizar una limpieza

gástrica. Según el conocimiento ancestral, el feto lleva una sustancia en su intestino que con el tiempo puede provocar enfermedades, por lo que era necesario dicho tratamiento. La dosis se continuaba aproximadamente hasta los tres primeros años, ya que dicha ingesta servía de prevención contra las enfermedades más frecuentes de la zona, entre ellas el *tapiamu*, *tsuwapaéman*, *wakeeman*, *usúpamu*, etc.

La placenta y el cordón umbilical se enterraban en la chacra cerca de la casa. Lo cual significaba un signo de pertenencia al territorio donde se nació. Un padre estaba en su obligación de comunicarles estos hechos a sus hijos. Por su parte los hijos necesariamente tenían que saber el territorio donde estaba sembrado su cordón. Pues era muy importante para todas las personas vivir y morir en el mismo lugar donde nacieron. Este gesto reflejaba la conexión directa con las almas de los antepasados. Desde luego, el hombre se identificaba con su tierra natal porque formaba parte de ella y tenía una obligación moral de defenderla.

La madre, desde su gestación hasta los tres primeros años de su hijo, estaba asegurada con dietas exclusivas como *suri* con *chonta*, maní, verduras, frutas, *patarashca* de pescado, caldo de animales y aves, vísceras de animales o aves con verduras, entre muchas; con la finalidad de ofrecer un sano crecimiento y desarrollo del hijo. Por otro lado, ella se abstenía de ciertos alimentos que no aportaban a ello.

A las criaturas no se les exigía comer, sin embargo, la leche materna era fundamental por lo menos hasta los ocho primeros meses. Cuando el niño manifestaba indicios del gusto por la comida se le alimentaba con frutas maduras, los hongos, el huevo, las verduras. Pero, no se daba cualquier verdura, había una especie que servía para el desarrollo de habilidades dialógicas. Había una relación de alimentos indicados para cada sexo, que los niños tenían que saber y asumir en sus dietas.

La responsabilidad de la formación de los hijos recaía directamente en los padres. El papá formaba a los varones, la mamá a sus hijas. Aunque había trabajos donde no se realizaba esta distinción. A partir de aproximadamente seis años de edad, los niños ingerían la guayusa con la finalidad de llegar a ser despiertos, dialogantes y tener buena memoria. A los 10 a 12 años empezaban con la toma de plantas maestras,

como el *toé*, el *tabaco* y la *ayahuasca*. Allí se empezaba el *Jintá wégamu* o los retiros, es el comienzo del *Waimamu*.

Según Julio Wisum (66), el *Jintá wégamu* era el recorrido del camino exclusivo para el proceso del *Waimamu* que se realizaba en ayunas durante tres días consecutivos antes de realizar la toma de ayahuasca. Luego, se regresaba a la casa y se empezaba con la toma de ayahuasca, que consistía en una sesión estrictamente controlada por el sabio, ésta también duraba otros tres días. Posteriormente, venía un tiempo de descanso por varios días considerables. Así sucesivamente se continuaba con el proceso, hasta alcanzar la meta que era llegar a ser un *Waimaku* o visionario.

Las mujeres aprendían generalmente, caminando a lado de su mamá, el orden, la limpieza, dietas, canciones, técnicas de cultivo, manualidades, alfarería, elaboración de collares, clasificación de plantas, así como prohibiciones, [ánen] y *Waimamu*. Ellas acompañaban sus actividades con canciones [ejésmamu, nampét o ánen], que ellas mismas cantaban mientras trabajaban. Además, las mujeres conocían más sobre las propiedades curativas de las plantas, por consiguiente ellas eran las principales indicadas para dar el tratamiento a los pacientes con enfermedades más delicadas.

De igual forma, los varones aprendían de las cosas más simples hasta las más complejas, caminando a lado de sus padres. Los niños, desde que empezaban a hablar aprendían los nombres de las plantas, animales, la clasificación de las especies y todo cuanto existe en los bosques, sus valores, importancias y sus respectivas utilidades. Así como las manualidades, la elaboración de canastas, canoas, cerbatana, escoba, bolsas, lanzas, además de las dietas, canciones [ánen/ nampét], las estrategias de caza, de pesca, las prohibiciones, abstenciones, y el *waimamu*.

Lo más importante de todo este proceso de formación tanto para los varones como para las mujeres era el *Waimamu*. Pues implicaba la toma de plantas maestras, orientación personal, conocimiento cultural, madurez mental, emocional, moral y espiritual, y terminaba cuando el aprendiz llegaba a convertirse en *Waimaku*. El ser *waimaku* era la máxima categoría que los aprendices debían alcanzar.



El *Waimamu* es el camino ideal para encontrar la visión (la manifestación del poder del *Ajútap*), etapa más linda y difícil dentro de todo el proceso de formación, donde el *Ajútap* se le aparecía al hombre a través de un ser de la naturaleza con las palabras *Yo soy* [...]. Al escuchar estas palabras el hombre estaba obligado a desafiar el poder abstracto, diciendo: "*Aan chichachúmesh* [...]" (*Quién eres tú para retarme de esta forma*). Y el *Ajútap* se desaparecía provocando temblor, viento o tempestad. Lo cual significaba para el hombre como el despertar de un sueño: se perdía el trance y el hombre se sentía iluminado, libre, autónomo, valiente, con poder físico y espiritual.

Llegaba a casa, se presentaba ante su padre o ante una persona mayor, experta en el *Waimamu*. Frente a él demostraba lo vivido a través de un rito. Y el sabio determinaba el tipo y el grado del poder adquirido por el hijo. Pues, el *Waimaku*, aquel que obtuvo ese poder, se reconocía por su espíritu de libertad, valentía y coraje [*kakájam/yantsáptin*], que manifestaba en todas las situaciones comunicativas. Desde luego, el *Waimaku* se quedaba con una enorme responsabilidad ética, moral y social para afrontar cualquier adversidad de la vida dentro de su clan y del pueblo.

Dentro de la ontología awajún existe una y única realidad común a todos los entes (vivos o no vivos). Pero no es la realidad física o material que comúnmente ocupa nuestra vida cotidiana y que se conoce en la cultura occidental como la verdadera realidad. Para la cultura awajún la realidad -como verdadera y única realidad- atribuida por los occidentales corresponde simplemente al reflejo de la realidad.

Por ejemplo, desde nuestra perspectiva común podríamos pensar, decir y asumir que las plantas, animales y demás seres de la naturaleza son seres que no piensan, que no sienten y no se comunican. Y esto para un awajún es un error ingenuo. Porque en sí estos seres piensan, sienten, viven, y se comunican tan igual o mucho mayor que los propios hombres.

Pero no es fácil entender esta realidad, puesto que requiere ciertos requisitos indispensables: la preparación física del cuerpo material, moral y espiritual mediante la toma de las plantas psicotrópicas. Estas plantas sirven como puertas de entrada a esta verdadera realidad. Solo

estando en ella se puede comunicar con otros seres de la naturaleza, entender sus vidas, sentir sus necesidades y saber cómo quieren ellos vivir en el mundo material. Y solo aquel que haya experimentado debidamente esta práctica puede entender, hablar y vivenciar esta realidad.

Uno de los fundamentos de esta ontología es el respeto, entendido como regla básica. Se tenía que respetar al padre, a la madre, a los hermanos, a los ancianos y a todas las personas de la comunidad. Eran diferentes, pero nadie estaba por encima ni por debajo del otro. El respeto a la naturaleza era como una regla imprescindible, puesto que la naturaleza es el lugar donde nacen, viven y mueren todos los seres que en ella habitan. Pero, además la naturaleza es el hogar de las almas de los antepasados, patrimonio del conocimiento, dador de vida. Pero lo más importante es que la naturaleza está llena de vidas. Sin ella, no tendría sentido la existencia humana. Por eso, el hombre awajún tiene la obligación espiritual, moral y material de defenderla.

Según esta espiritualidad no se toleraba a las personas que hacían daño al bien colectivo. Por eso mataban al *Túnchi* (brujo), persona que practicaba la magia y que estaba hecha para hacer daño a las demás. Sin embargo, no era fácil ni ingenuo identificar al brujo en una comunidad, las pruebas tenían que ser suficientes y proceder de varias personas confiables y necesariamente maduras que, a través de la toma de plantas psicotrópicas lo identificaban.

En todos los clanes se priorizaba educar a los niños en valores, por ser indispensable para la convivencia. Esto obedecía a reglas elementales como: no robes, no seas ocioso, no seas mezquino, no seas mentiroso, no seas malvado. Todo ello se enseñaba a partir de la práctica, el padre era el que lo vivía y a partir de su misma vivencia disciplinaba a sus hijos. Los niños aprendían con facilidad ya que aquello formaba parte de la convivencia natural del hombre.

La disciplina generalmente se desarrollaba a través del consejo familiar. El cual se realizaba en las madrugadas, a partir del primer canto del gallo, aproximadamente las tres de la mañana. A esa hora se levantaba el padre, y junto a él sus hijos. Allí empezaba la limpieza del estómago con la ayuda de las plantas indicadas para ella, antes de continuar con la actividad siguiente. Esa hora también era ideal para los ensayos

del soliloquio o monólogo como actividades previas al [énemamu] o diálogo ritual que, de costumbre, solía darse en las visitas formales.

Si durante el día el padre observaba alguna conducta inadecuada de parte de sus hijos, inmediatamente los sometía a este consejo. En primer lugar, venía la actitud dialógica para determinar el grado de falta. Luego, un proceso de ayuno durante 12 horas donde los hijos pasaban el día en el bosque. Regresaban a partir de las seis de la tarde y eran convidados con el tabaco o *toé* hasta el día siguiente. El proceso se cerraba en otro acto dialógico donde el niño manifestaba la conciencia de su falta, y se comprometía con no volver a hacerlo.

En este proceso eran primordiales los mitos, leyendas, cuentos, anécdotas o alguna historia importante del pueblo. Esos relatos eran narrados por los padres delante de los hijos, en las noches antes de dormir, en el momento de la consejería. A partir del mensaje de estas narraciones los aconsejaban con autoridad y con mucho énfasis en la entonación de cada palabra. Los niños tenían que desarrollar la actitud de escucha, evitando perder ningún detalle de la narración o del mismo consejo.

Un padre le exigía a sus hijos a cumplir obligatoriamente cualquier tipo de abstenciones, prohibiciones o dietas, durante este proceso. Lo más importante de todo ello era lo relacionado al sexo: para los aprendices del *Wáimamu*, estaba terminantemente prohibida la relación sexual, como obediencia al consejo de *Bíkut* (sabio awajún). El sabio determinó que el acto sexual debilitaba la esencia del ser en proceso de formación; inclusive, si esto es practicado por la persona no *Wáimaku*, le mata el alma. Por lo que los aprendices se abstendían por completo hasta que lograran alcanzar la visión.

El incumplimiento de esta regla ponía en riesgo la adquisición del poder del *Ajútap*. Aquel hijo que desobedecía esta norma moral era sometido inmediatamente al consejo de los ancianos. Un anciano era sinónimo de sabiduría y supervisor de todos los miembros del clan. El que desobedecía el consejo de los sabios era considerado malvado, desdichado y “pobre” y perdía toda la consideración de un buen hijo del clan.

En algún clan existía el *ujúna* o pobre (persona incapaz de asumir el camino del *Waimamu* por alguna deficiencia natural). O aquel que no alcanzaba la visión, que generalmente era el que desobedecía las reglas básicas del *Waimamu* antes descritas. Esa persona tenía el calificativo de [*waínka pivámatai*] zonzo o desdichado, por lo que no era valiente, ni capaz de defender a su familia contra sus enemigos. El [*antich*] u homosexual estaba en esta categoría, sin embargo él cumplía una función importante en el momento de guerra: actuaba como estrategia para llevar alguna información de los enemigos. El “pobre” vivía bajo el amparo de sus padres y hermanos. Pero era raro ver personas de esas condiciones.

Los aprendizajes eran compartidos de un clan a otro. Por ejemplo, cuando un hijo de un grupo familiar quería aprender la elaboración de *cerbatana*, porque sus padres no sabían, el jefe [*Waisjam*] de esta familia conversaba con el *Waisjam* de otro grupo. El aprendiz tenía que pasar de ayudante durante el lapso que duraba la elaboración de dicho instrumento. En este caso, era clave la observación: el aprendiz observaba todas las técnicas, estrategias y secretos de esa materia. Y no podía interrumpir con preguntas al sabio, solo tenía que observar y a partir de la observación aprendía. Por su parte, el viejo iba evaluando su desempeño y determinaba el nivel de desarrollo de su conocimiento.

En conclusión, la educación ancestral implicaba la dimensión humana, la dimensión social colectiva, la dimensión territorial ambiental, la dimensión moral, la dimensión física y espiritual. Estas dimensiones se desarrollaban de manera integrada. Todos estaban obligados a desarrollar la tercera y la cuarta dimensión, pues eran claves para desarrollar las demás. No todos lograban tener la misma visión, algunos se destacaban en el mitayo, otros en el trabajo, otros en la protección de los clanes, y otros en la guerra. Los visionarios de la guerra se convertían en jefes en el momento de lucha. Pero todos eran importantes. Y todos aportaban al bien colectivo del pueblo.

En la cultura awajún nunca se habló de la felicidad, se habló de la convivencia armónica del pueblo y su territorio, actualmente entendida como el Buen Convivir o *Tajmat Pujut*, cuyo fundamento es el trabajo, y el *Waimamu*, un camino para lograr este tipo de vida. Esta forma de

vida se manifestaba en el compartir. Todos compartían su territorio, todos trabajaban, todos eran *Tajimat* y serviciales, nadie era excluido y nadie moría de hambre.

**En el segundo periodo**, según Gutiérrez (2017) la educación escolarizada en el pueblo awajún se dio a partir de 1923 con la llegada de Roger S. Winas a *Tsuntsuntsa*. Este era un misionero norteamericano de la iglesia nazarena, quien se casó con una mujer awajún, se estableció en la zona y empezó a “educar” y “culturizar” a los indígenas.

Aquello fue un hito importante donde comienza la creación de las escuelas en nuestro pueblo, donde los nativos se vieron obligados a organizarse en comunidades para poder acceder al servicio educativo. Es allí donde comienza la formación de Comunidades Nativas en las diferentes cuencas de nuestra zona. A partir de 1974, dichas comunidades fueron acomodándose al DL 20653 (Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de selva y Ceja de Selva), modificado en 1978 por el Decreto Ley 22175 (Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de Selva y Ceja de Selva) que facilitó la inscripción de las Comunidades Nativas a los Registros Públicos como personas jurídicas, y la titulación de tierras de propiedad comunal.

Sin embargo, el tránsito de una vida en clanes a una vida en comunidades fue un proceso duro: los indígenas fueron obligados a dejar muchas de sus prácticas culturales, identidades, costumbres, espiritualidad y el uso de su lengua. Los ancianos awajún se resistían ante estos cambios radicales que se producían en su vida. Sin embargo, los jóvenes los acogieron con entusiasmo, creyendo que aquello era un salto importante hacia la civilización.

Por ejemplo, Gutiérrez (2017) afirma que Úwarai Cumbia (uno de los alumnos del pastor Winas), luego de terminar su primaria se convirtió en el primer maestro awajún y laboró como docente en la escuela de Kusú Chapi. Por su parte, éste tuvo de alumno a Daniel Danducho Pinchinam, quien posteriormente formalizara la escuela primaria de Nazareth en 1953 con la ayuda del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), y continuó su labor de formador después de la muerte de su maestro. Poco a poco se fueron creando más escuelas a lo largo y ancho del Alto Marañón.

Ahora bien, más allá de la intención de educar y civilizar a los nativos por parte de los extranjeros, existían intereses particulares no necesariamente favorables para el pueblo. La entrada de los extranjeros a nuestra zona estableció una relación vertical donde los indígenas éramos mirados desde muy por encima, lo cual creó un sentimiento de dependencia de muchos jóvenes awajún hacia la cultura de los blancos. Cuando ellos empezaron a vivir como “dominantes”, a nosotros nos motivaron a vivir como “dominados”. Desde este tiempo, todos los patrones de vida en nuestro pueblo fueron cimentándose desde una lógica occidental asimétrica.

García (1995, p. 33) afirma que, a partir del Gobierno de Prado, se abren las carreteras de Olmos-Marañón que permitieron la entrada de más extranjeros al territorio indígena. El Estado firma un convenio con el Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1947, cuya finalidad era neutralizar el idioma y pacificar a los nativos a través de la Biblia, al servicio del proceso de colonización de la selva.

*¿Por qué se tenía que pacificarlos? Esto tal vez respondía a la interpretación de la cualidad de los nativos que un antropólogo sueco había descrito durante sus visitas de estudio a los jíbaros en la década de los treinta. Este antropólogo señaló que: “Los nativos son por naturaleza impulsivos y coléricos” (Karsten, 1989, p. 307). Por eso, tal vez era necesario continuar con estos procesos, utilizando herramientas muy poderosas como la Biblia y la escuela.*

Es así, donde la religión y la escuela cultivaron en nuestra mente la idea del “pecado”, “pobreza”, “salvajismo” e “inculto”, y nos obligaron a salir de esa “barbarie” dejando de lado nuestra lengua, costumbres, identidad, espiritualidad, cosmovisión y ontología. Según ellos, solo así podríamos acomodarnos al “desarrollo”, “civilización” y “salvación del alma”. Desde entonces empieza un desarraigo cultural de los jóvenes awajún, acoplándose a la cultura de los blancos civilizados.

Desde ese tiempo, la responsabilidad de educar a los niños y a la juventud indígena es asumida por el Estado a través de la escuela. Para garantizar esta labor el Estado dictamina leyes, políticas y asigna presupuesto. Pero este tipo de educación, más que educar al niño awajún empieza a desvincularlo de su contexto real.

Desde allí, ha sido menospreciada la labor formadora de los padres de familia. Se les decía que su responsabilidad y autoridad en el trabajo educativo de sus hijos eran sustituidas por la escuela. Desde luego, la sabiduría ancestral fue neutralizada por el sistema educativo oficializado en la zona. Lo que fue peor, es que el Estado no se preocupó dar sensibilización, información y acompañamiento a los padres para que orienten de manera pertinente a sus hijos en este nuevo proceso de formación, cuestiones que hasta la fecha no han sido superadas.

Hasta la actualidad los niños están ocupados en su mayor tiempo por sus actividades escolares y los padres no les pueden dar seguimiento, porque la mayoría de ellos no sabe leer ni escribir. Los padres tampoco pueden orientarlos en sus comportamientos, pues asumen que para eso hay cursos que sus hijos reciben. Es más, si su hijo tiene buenas notas en “Religión”, “Formación Ciudadana y Cívica”, “Persona, Familia y Relaciones Humanas”, entonces por qué decirles que se comporten bien.

Mientras esto pasa, los índices de inversión, la investigación y la puesta en práctica de la llamada Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no están siendo eficaces ni pertinentes en un contexto cultural cuyos retos son cada vez más complejos. Da la impresión que el Estado solo se preocupa en implementar programas sin importar los resultados. El Estado sigue siendo centralista, no implementa políticas que mejoren la cobertura y la calidad de atención a todas las poblaciones del país. Hoy en día hay comunidades que no cuentan con centros de formación y los niños no acceden al servicio educativo.

Según Muguero (1996, s/n), “La cultura es un ente vivo. Cada cultura tiene sus propias identidades, uno de sus fundamentos es la lengua”. Por su parte García (2000, p. 14-16) señala que la cultura es viva porque alguien la utiliza, la practica, la vive, la habla: “Si se pierde la lengua se pierde la cultura”. El Estado está en su obligación constitucional de establecer políticas claras de protección, preservación y fomento de la cultura de los nativos. Pero en la práctica, da mayor prioridad a lo externo, y nuestra identidad cultural queda relegada.

En las escuelas “bilingües” no se enseña la espiritualidad awajún, tampoco la lengua. El Ministerio de Educación da prioridad a la ense-

ñanza del inglés. No se puede enseñar a la vez inglés y *awajún* ya que la organización curricular no lo permite. En el Área de Historia no se enseña la historia awajún, el currículo de Comunicación no está programado para enseñar la literatura awajún, sino para hacer un repaso de la literatura europea.

¿Qué está pasando entonces? Según afirma García (2000, p. 14): “quien no reconoce el mérito de la sabiduría de su pueblo no tiene la motivación necesaria para identificar su personalidad con la personalidad de su pueblo”. Tomando en cuenta esta afirmación cabe preguntarse: ¿qué pretende este paradigma educativo imperante de nuestro país con respecto a nuestra cultura? ¿O está hecho para hacer que los niños indígenas vivan en un espejismo, cada vez más alejados de su realidad, soñando la ilusión de “desarrollo” que más que una realidad parece una fantasía?

De ser así, el tipo de educación que los niños indígenas vienen recibiendo no sería un medio para el desarrollo que los pueblos indígenas merecemos, sino una herramienta poderosa de dominio por parte de una política exterior cuyo objetivo es mantener su poder hegemónico, monopolista y dominante, a través de diversas instituciones presentes en el país. Según Huaco (2004, p. 520), “El Estado tomó parte en asuntos religiosos y con ello asimiló a las instituciones religiosas a su lógica de dominio y poder. Ambas buscaban entonces reinar hegemónicamente sobre la sociedad”.

Nuestra lengua es una lengua formal como las demás lenguas en el país (artículo 48° de la Constitución Política del Perú). Esto se tiene que materializar en la práctica, cuando se da el uso tanto a nivel oral como escrito, y la educación debería ser un espacio adecuado para revitalizarla. No sucede así en la práctica, se dice que el alumno tiene que aprender el castellano. Aquí viene otro problema, el Área de Comunicación no está organizada para enseñar el castellano como segunda lengua, se dictan conceptos en castellano lo que no es lo mismo que enseñar la lengua castellana.

Por otra parte, en la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) no se consideran escritos en la lengua awajún y tampoco textos relacionados con la cultura; en este tipo de evaluaciones todos los textos están



descontextualizados y las preguntas formuladas están enmarcadas en el pensamiento y estructura lingüística occidental. Este tipo de prácticas mata la ontología de los pueblos indígenas, y por ende vulnera seriamente el principio de interculturalidad.

Mientras esto ocurre, los resultados de la Evaluación (ECE) siempre arrojan resultados extremadamente alarmantes en relación a la educación de nuestra zona. Para revertir esta problemática el Estado viene implementado diversos programas. Sin embargo, los resultados siguen siendo cada vez más desalentadores, porque el problema de fondo no está en la implementación de programas que solo responden a cuestiones superficiales o de forma. No existe seriedad en el trabajo educativo, no se plantean cuestiones profundas que replanteen el paradigma educativo que hasta la fecha trata de homogeneizar la enseñanza-aprendizaje en todas las naciones que conforman este país aparentemente intercultural.

Frente a este tipo de evaluaciones los niños bilingües, con claras desventajas, lógicamente no alcanzan los logros esperados. ¿Qué pasaría si en vez de estos exámenes colocaran un texto relacionado con el *Ipámamu* escrito en la lengua awajún y las preguntas hechas también dentro del pensamiento awajún? Indudablemente los resultados no serían los mismos.

No obstante, este tipo de evaluaciones solo miden conocimientos o capacidades, mas no la formación de las personas en valores morales que es lo que más se necesita en nuestro pueblo. Una educación sin ética no es una verdadera educación en tanto dista de sus principios *sui generis*. Y cabe pensar, ¿cuándo llegará una evaluación basada en la moralidad? ¿O eso se deja de lado, porque no le conviene al Estado?

Según el Artículo 9 de la Ley n.º 28044, Ley General de la Educación, los fines de la educación son: a) formar a las personas en su integridad, b) que contribuyan para el desarrollo de su sociedad. Sin embargo, en nuestra zona el fin supremo de la educación se ha vuelto el ganar dinero y la enseñanza-aprendizaje un medio idóneo para este fin. Tal es así que muchos profesores de la ciudad que quedan sin contrato vienen a las instituciones educativas bilingües no por amor a su profesión, sino por amor al dinero.

En las comunidades se está hispanizando a las escuelas, no hay criterio de selección de los docentes hispanos que laboran en la zona, cuando muchos de ellos han obtenido un contrato no por meritocracia sino por los lazos de amistad que guardan con personales de las Unidades de Gestión Educativa Local o los directores de las instituciones (mucho mejor cuando se trata de secundaria). Estos profesores no hacen el mínimo esfuerzo por aprender la lengua indígena, mucho menos por conocer la cultura. No hay respeto ni valoración de la cultura indígena.

Por otra parte, la formación docente es una de las peores que existen en nuestra zona. No hay una cobertura razonable de profesores ni en inicial, ni en primaria, mucho menos en secundaria. Los pocos docentes que laboramos en nuestro campo no estamos preparados para trabajar en una Institución Bilingüe Intercultural (EIB). El currículo de formación elaborado por el Ministerio de Educación para los docentes bilingües, que se implementa en algunos institutos pedagógicos, no es acertado, y no todos los profesionales awajún hemos sido formados con ese currículo.

Ese currículo no es pertinente para la cultura, nos forman para atender a escuelas urbanas. Por eso los que trabajamos en las escuelas bilingües nos limitamos a hacer lo que está diseñado desde el ministerio sin una debida consulta, en todo caso improvisamos. Mientras que hacemos esfuerzos por diversificar, sin embargo, este tipo de trabajo no trasciende porque no está estructurado en el currículo, ni se asume como prioridad en la política nacional. Esta manera de trabajar está lejos de la interculturalidad.

En la actualidad, las escuelas secundarias no están siendo reconocidas como instituciones bilingües interculturales. Por eso, no tienen autonomía suficiente para trabajar los documentos orientadores con miras a ofrecer una educación que responda a las necesidades del contexto. En estas instituciones se consumen crudamente todo tipo de programas que implementa el ministerio sin modificación ninguna. Nos dicen que tenemos que diversificar, cuando al final en la hora de evaluación nos miden con una rúbrica estandarizada que no contempla las diferencias culturales.

Lo más preocupante de este tipo de educación son sus implicaciones en las comunidades, sobre todo en aquellas que tienen más contacto con los hispanohablantes. Por ejemplo, los problemas de libertinaje, alcoholismo, prostitución, corrupción, embarazo precoz, falta de higiene, las enfermedades, la alienación, el suicidio generalizado de mujeres son cada vez crecientes en nuestras cuencas, y hasta la fecha no se ha encontrado forma de revertirlos.

¿Dónde está la escuela? ¿O ella no tiene que ver con estos problemas? ¿Entonces de quién es la responsabilidad? Hemos estado mucho tiempo ocupados en desarrollar las capacidades, por el tipo de evaluación con el que seremos medidos, descuidando lo esencial que es la formación en valores, ética y moral. A pesar de que los enfoques de competencia señalan que el alumno tiene que ser capaz de resolver sus problemas, esto queda sólo en mero concepto y en la práctica pierde su sentido.

No podemos decir que estamos educando a nuestros hijos solo cuando sepan resolver operaciones matemáticas, o cuando solo sepan argumentar con calidad. Pues hay quienes emplean la matemática para robar así como hay quienes argumentan con artimaña para ocultar sus delitos. Sin embargo, nuestra educación nacional parece que simplemente se esfuerza en desarrollar las capacidades de comprensión, argumentación o razonamiento matemático.

El fin de la educación no debe centrarse solo en el desarrollo de conocimientos o capacidades. No podemos preocuparnos tanto porque los alumnos saquen los primeros puestos en Matemática o Comunicación. Aunque estos sean importantes, no pueden ser el fin de la educación intercultural. En realidad, tenemos que esforzarnos en lo profundo que es la formación de un ser humano con valores morales. Considero que nuestra educación tiene que formar personas con conciencia que sepan valorar su condición humana, su identidad, su dignidad, que asuman que ningún sujeto vive aislado de su realidad social, y actúen con conciencia, o al menos sean interculturalmente diferentes y mejores.

En la educación actual hay mucha diferencia entre la teoría y la práctica. Los niños indígenas más aprenden con el ejemplo que con las palabras. El Estado plantea buenos principios educativos en el currícu-

lo nacional, cuando en la práctica no asume con responsabilidad el tipo de educación que reciben los niños indígenas. Los niños más aprenden de los televisores que de los libros. En las escuelas enseñamos sobre todo conceptos, teorías y muy raras veces la práctica. La práctica la hacen en sus casas, en sus calles, en sus barrios y sus comunidades o en sus ciudades. Es más, en la mayoría de escuelas, los maestros tratamos de santificar nuestra condición y fuera de la escuela mostramos un comportamiento diferente, muchas veces contrario a nuestros discursos, entonces los niños generalmente copian lo que hacemos fuera del aula. Y esto no necesariamente es adecuado para el aprendizaje que quisiéramos logren nuestros estudiantes.

Por poner un ejemplo, en abril de 2017 la Defensoría del Pueblo en su Informe n.º 002-2017 da cuenta de que, “entre el 2015 y julio del 2016, el 91% (406) de estudiantes mujeres fueron víctimas de violencia sexual por parte de personal de su institución educativa y poco más del 50% de estos abusos fueron a menores de 14 años”. Esta realidad no es ajena a nuestras comunidades. Pues, en la mayoría de las Comunidades Nativas awajún existe un alto índice de violación de menores por parte de los docentes, los cuales no son denunciados debido a una confusa interpretación del derecho consuetudinario. Un menor índice de ellos es denunciado en la misma comunidad donde el violador paga una cantidad mínima de dinero. Mientras que la mayoría de las denuncias presentadas al Ministerio Público son archivadas debido a una aparente falta de pruebas, que muchas veces está ligada a la imperante corrupción de nuestro país que corroe a casi todas las instituciones.

Esto refleja una de las tantas debilidades de las instituciones del Estado que laboran en la zona: no existe una exhaustiva investigación de este tipo de casos, por una supuesta falta de recursos, personales o el tiempo. Lo preocupante es que no se busca justicia para las víctimas. Pues este tipo de actos no era tolerado dentro de la cosmovisión indígena.

En nuestro tiempo, es una de las tantas verdades que falta trabajar, cuestiones que retan al Estado. Me genera mucha preocupación el tipo de formación que reciben los maestros bilingües que serán los futuros maestros de nuestros hijos. Actualmente, existe un daño compartido

entre todos, entre todos nos hacemos daño. Por un lado, una necesidad imperante de formar maestros competentes y el Estado que quiere lograr una formación de calidad de los estudiantes, por otro, la inacción o la ineptitud del propio Estado que no da control a las universidades que forman a estos supuestos maestros.

Los jóvenes tienen hambre de formación competitiva y se matriculan a diferentes centros de formación, y muchas veces terminan estafados por las propias universidades, ¿Quién paga la consecuencia? Nuestros niños. Como dice Leonard (2007, p. 152), “el espíritu de la ley depende de su acatamiento y su exigencia en el cumplimiento”. Pero en nuestra realidad pareciera que los que más conocen la ley son los que más la violan.

### **Conclusiones:**

1. El tránsito del pueblo awajún hacia el desarrollo se puede explicar más o menos así. La iglesia y la escuela nos anunciaron un paraíso ideal de la realidad (civilización) que estaba lejos de la nuestra. Nos invitaron a cruzar el río a través de un puente de sogas que es la educación, obligándonos a dejar nuestra identidad. Cuando estamos en la mitad de la cuerda nos damos cuenta de que ésta no cruza el río. En la actualidad, la juventud pareciera estar colgada en la soga en medio del barranco, sin posibilidades de cruzar el río ni de regresar a su realidad, pues nuestra realidad está cada vez más invadida por los parientes de los predicadores de las nuevas verdades. Hasta el momento no aparece nadie que nos auxilie, o jamás aparecerá. Solo vemos aquellos que se lamentan de nuestra inocencia. La única posibilidad de nuestra supervivencia sería tratar de no soltarnos de la soga, regresar a nuestra realidad, aunque es difícil, y desde allí buscar nosotros mismos otras posibilidades, de lo contrario terminaremos devorados.
2. La cultura awajún, como las demás culturas, nunca permaneció estática. Siempre estuvo en constante movimiento, desde la época de los mitos, desde la época de las grandes civilizaciones peruanas, y hacia adelante. En este movimiento ha ido incorporando

elementos de otras culturas, y fortaleciéndose con ellos. Pues es la manera más correcta como evoluciona y progresa una cultura, y la nuestra no fue ajena a este dinamismo. Lo que podemos entender de eso es que la cultura es un elemento vivo, tiende a desaparecer si nadie la práctica. Los aspectos vitales de esta cultura son su lengua, costumbres, identidad, espiritualidad y ontología.

3. Estos componentes no fueron respetados por los primeros “civilizadores” de nuestra cultura. Casi nos robaron la autonomía, la libertad, la identidad y la espiritualidad, a través de tantos ofrecimientos que hasta la fecha no se concretan en la realidad. Y todavía seguimos atados al Estado alienante y homogeneizante, que muchas veces nos trata como objetos de experimento a través de sus instituciones o programas. La alienación cultural de parte de nuestros jóvenes es cada vez creciente, y así poco a poco se va perdiendo nuestra identidad cultural.
4. La metodología de intervención de la llamada Educación Intercultural Bilingüe, en la práctica, busca neutralizar la lengua, identidad y ontología de los pueblos indígenas, y, de este modo, suprimir nuestra cultura. No existe una iniciativa seria en este proceso.
5. En la actualidad es imposible volver a lo que fuimos, pero si queremos seguir existiendo como cultura también será de igual imposible dejarlo todo en el pasado. Necesitamos una verdadera educación intercultural que no sea un programa, sino una política nacional, donde el Estado nos mire como sujetos de derecho y no como objetos de experimento. La única manera de lograr el desarrollo de nuestro país es a través de la educación, pero un tipo de educación que tome como prioridad a las regiones más olvidadas, en especial los pueblos indígenas, sin quitarles su identidad.
6. Nuestra lengua, costumbres, identidad, cosmovisión, espiritualidad y ontología, no solo tienen que ser reconocidas a nivel teórico, sino asumidas como política del Estado, organizadas en el currículo nacional y fomentadas a través de la educación. Solo así se podría hablar de una verdadera interculturalidad. Donde se priorice la formación moral de nuestros niños, basados en la enseñanza de la

espiritualidad indígena y la lengua materna en todos los niveles de la Educación Básica Regular (EBR) como componentes esenciales de la cultura.

7. Las iniciativas de desarrollo tienen que nacer de nosotros los indígenas pero bajo los mecanismos de consenso que involucren a todos los actores. No podemos seguir siendo incluidos en el proyecto de las instituciones del Estado o de la iglesia. Son las instituciones las que tienen que insertarse en las demandas y necesidades urgentes del pueblo. Pero para ello, necesitamos estar preparados, organizados y atentos, y esta preparación es a través de la educación. En la actualidad vemos que no estamos preparados, hay muchas demandas de educación. Todos los años cientos de jóvenes buscan constantemente las posibilidades de estudio pero no son atendidos por sus Estados y terminan frustrados. Esto es consecuencia de la metodología de intervención asumida por el Estado y la iglesia presentes en nuestra zona, todavía persiste la mirada paternalista que no nos ayuda a salir adelante.

### **A modo de propuesta:**

1. Es necesario establecer un currículo específico para las escuelas bilingües interculturales, donde se prioricen las áreas pertinentes para el logro de competencias acordes a la espiritualidad awajún.
2. Una institución intercultural bilingüe no tiene que ser copia de los modelos de las escuelas urbanas. Las instituciones EIB tienen que tener un perfil netamente intercultural, pensando en la formación ética y moral de sus estudiantes. En este sentido, es necesario replantear un nuevo modelo de las escuelas bilingües, pues las que tenemos hasta la fecha no se ajustan a las verdaderas demandas actuales de nuestro pueblo.
3. En una escuela bilingüe tiene ser obligatoria la enseñanza de la lengua materna, por lo menos en todos los niveles de educación básica regular.
4. Es urgente empezar con la formación de los niños awajún en el marco de la espiritualidad indígena. Las instituciones indígenas

tiene que empezar con la implementación de la toma de plantas maestras como la guayusa, el toé, tabaco, ayahuasca y demás plantas de la medicina natural.

5. En una escuela bilingüe se tiene que exigir criterios básicos de selección para todos los docentes, donde sea un requisito el dominio de la lengua originaria tanto a nivel oral como a nivel escrito, además del conocimiento cultural.
6. Una institución EIB tiene que contar con un plan de articulación escuela-Comunidad Indígena, con la finalidad de garantizar los aprendizajes del aula en la práctica de un contexto real.
7. Es necesario la innovación; las instituciones EIB tienen que actualizar y aplicar la visión y la misión de sus instituciones conforme van produciéndose los cambios. Las demandas de las Comunidades Nativas de hace 50 años ya no son las mismas en la actualidad, sin embargo hay instituciones que siguen atadas a sus visiones del siglo veinte.
8. Es de igual necesidad, la infraestructura, especialmente para los colegios con residencia estudiantil. El Estado tiene que invertir en las infraestructuras dando mayor prioridad a las instituciones indígenas. En la actualidad, los colegios internados son los mayores centros de prostitución.
9. Los que lideran las escuelas EIB tienen que ser personales con voluntad de gestión al servicio del pueblo indígena. O por lo menos tiene que sentirse en la práctica que existe una sensibilidad ante las necesidades del pueblo. Y no los que alimentan los prejuicios y estereotipos sociales y culturales que envenenan nuestra sociedad.
10. Necesitamos una Universidad propia priorizada para la formación de calidad que necesitan los jóvenes indígenas. Pues en la actualidad, muchos jóvenes que buscan oportunidades de estudio terminan siendo estafados por las universidades, pareciera que el Estado no tiene control frente a este tipo instituciones que existen solo por sacar provecho en sus negocios, dejando de lado su función formadora.



11. Necesitamos tener una relación más sincera con la iglesia donde las organizaciones indígenas dialoguen sin prejuicios con ella, donde en las reuniones de las iglesias se cuente con la participación de las organizaciones representativas y sus propuestas sean escuchadas. Esto sería una muestra de apertura, de confianza y cercanía con el pueblo indígena. Pues, en la actualidad se habla mucho sobre el compromiso hacia el desarrollo de las comunidades indígenas, pero la relación de la iglesia y el pueblo indígena siempre ha estado cojeando.
12. Para revertir esta dificultad se tiene que cambiar perspectivas, y establecer una nueva relación Iglesia-Pueblo Awajún. Donde se evite los calificativos y se empiece a mirarnos como buenos amigos y vivir como buenos amigos. Insistimos en que la mirada paternalista de la iglesia no ayuda mucho.

## **Bibliografía**

Álvarez, J. y otros (2012). *Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural amazónico*. Lima: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID- Perú).

Constitución Política del Perú (1993) Disponible en: <[https://portal.jne.gob.pe/portal\\_documentos/files/procesoselectorales/Documentos%20%20Procesos%20electorales/Elecciones%20Regionales%20y%20municipales%202014/Constitucion%20politica/CONSTITUCION-POLITICA-DEL-PERU.pdf](https://portal.jne.gob.pe/portal_documentos/files/procesoselectorales/Documentos%20%20Procesos%20electorales/Elecciones%20Regionales%20y%20municipales%202014/Constitucion%20politica/CONSTITUCION-POLITICA-DEL-PERU.pdf)>

Decreto - Ley 20653 Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de Selva y Ceja de Selva (1975).

Decreto - Ley 22175 modifica la Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de Selva y Ceja de Selva (1978).

- Defensoría del Pueblo (2017). *Condiciones para garantizar el derecho a la educación, la salud y una vida libre de violencia de las niñas y adolescentes indígenas*. Informe de Adjuntía N° 002-2017-DP/AMASPPI/PPI Lima: Defensoría del pueblo.
- García, P. (2000). *Diversidad biológica, cultura y desarrollo*. Grupo de trabajo: Racimos de Ungurahui. Lima.
- García, Hierro, P. y otros (1995). *Territorios indígenas y la nueva legislación agraria en el Perú*. Documento IWGIA. Grupo de trabajo: Racimos de Ungurahui. Lima.
- Gutiérrez, L. (26 de mayo 2017). Historia de la Educación Bilingüe en el Pueblo Awajún. Diario *El Clarín*, p. 7.
- Huaco, Marco Antonio (2004). *La libertad religiosa como principio y como derecho en el ordenamiento jurídico peruano. Análisis Comparado y Perspectivas*. (Tesis para el título de abogado inédita) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Karsten, Rafael (1989). *La vida y la cultura de los Shuar*. Quito: Abya Yala.
- Ley N° 28044. Ley General de Educación *El Peruano*, Título I (2003).
- Ley de Comunidades Nativas y de Desarrollo Agrario de las Regiones de selva y Ceja de Selva DL 20653 1975.
- Muguiro, Francisco (1996). *La cultura como fundamento de nuestra identidad*. Curso de formación de líderes cristianos organizado por Diaconía para la justicia y la paz. Piura: Arzobispado de Piura y Tumbes.



## Tinkuy, del encuentro al diálogo intercultural

*Rashia Pilar Gómez Cárdenas*

*Juan Carlos González García de Castro*

*María Julia Tagle Facho*

*Dirección General de Servicios Educativos Especializados (DIGESE)*

*Colegio Innova Schools - Sede Bustamante - Arequipa*

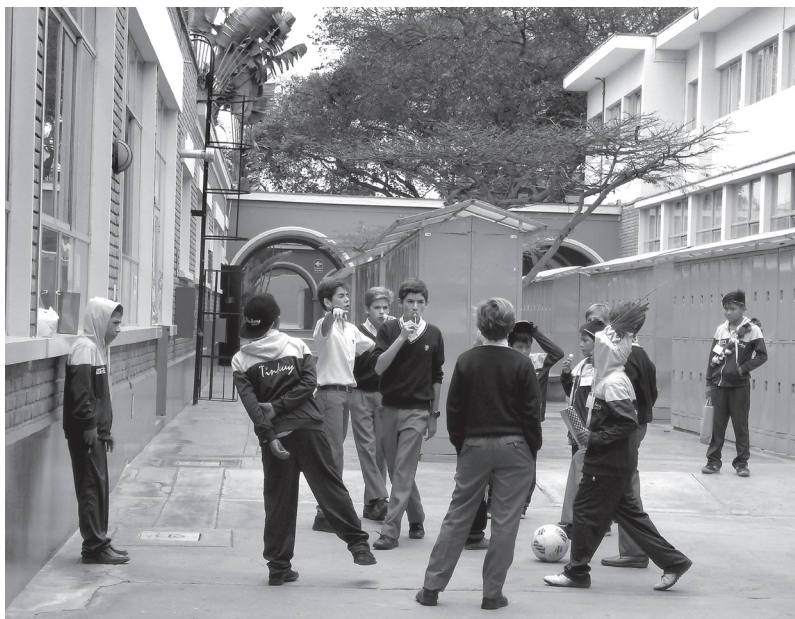


Foto: Juan Carlos González García de Castro

El presente ensayo responde a un proceso de reflexión crítica sobre el **Tinkuy**, actividad liderada por el Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DIGEIBIRA), desarrollada durante los últimos seis años (2012-2017) y concebida como un espacio de encuentro y promoción de la participación de niños y niñas

de pueblos originarios, afroperuanos y de otras tradiciones culturales, que promueve el intercambio cultural, así como la visibilización y valoración de sus prácticas, saberes y lenguas.

En este marco, el ensayo se propone el **objetivo** de plantear una propuesta de planificación y desarrollo educativo del diálogo intercultural en espacios de encuentro entre estudiantes de diferentes tradiciones culturales a partir de la experiencia y lecciones aprendidas de la celebración del Tinkuy.

El ensayo tiene como **objetivos específicos** a). Valorar el interés y aporte de las escuelas de Lima (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia) por el potencial educativo que ofrece el intercambio cultural y b). Generar reflexión desde la academia sobre la relevancia de la educación intercultural y los posibles caminos de una didáctica intercultural que dibuje rutas metodológicas para el desarrollo de competencias interculturales a través del acercamiento, encuentro, intercambio y el diálogo intercultural.

Este análisis se realiza en un **contexto** caracterizado por una tensión expresada en tres niveles distintos y complementarios, 1). En lo epistemológico, entre un conocimiento académico científico-positivista que caracteriza a la escuela y el saber en su concepción más amplia y su carácter ancestral, como formas distintas de interpretar y relacionarse con el mundo. 2). En la concepción de la participación y el diálogo para el intercambio cultural en el Tinkuy, entre una posición que prioriza la visibilización y valoración de las culturas y lenguas originarias, y otra que apuesta por la centralidad del intercambio y el diálogo intercultural. 3). En la realización del encuentro, entre una mirada intracultural desde y para lo indígena, y una mirada intercultural desde lo indígena en intercambio con otras tradiciones culturales.

El ensayo se **justifica** por tres razones fundamentales, 1) La necesidad de ampliar la perspectiva de la educación intercultural para incorporar en el sistema educativo otras formas de concebir la construcción de la identidad, del conocimiento, de los valores y la espiritualidad, de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía en contextos de diversidad cultural. 2) El posicionamiento de las competencias interculturales como fin del sistema educativo y 3) La socialización de lecciones

aprendidas a partir de la experiencia Tinkuy para aportar a la implementación de una educación y una didáctica intercultural y en la generación de espacios de encuentro que promuevan el diálogo.

### Un viaje por el Perú para el encuentro cultural

Un viaje que dependiendo de dónde se parta puede tornarse en una experiencia muy distinta para quienes lo viven pero que, al transitar por los parajes peruanos de visible diversidad cultural y lingüística, resulta siempre una oportunidad para el encuentro y el diálogo intercultural. Un viaje que invita a encontrarse, reconocerse y afirmarse en una identidad que son en realidad identidades, en una diversidad aún desconocida, negada, marginada de los proyectos históricos de desarrollo del país y también de sus propuestas educativas.

Como el viaje de Hernán, un niño secoya que relata: “*Yo salí de mi casa hasta un pueblo en pequepeque. De allí a Caballococha, de ahí en avioneta a Iquitos y de allí a Lima en avión*”. Un viaje que nos pone en contacto con saberes y prácticas tan diversas como cantar al agua para criar la vida con los quechua, ofreciendo rituales para que los reservorios no se sequen, o jugar el *kantirito* de los nomatsigenka, pasándose una pelota hecha de hojas de plátano para encestarla en una canasta, conociendo las festividades del Tishrei de los peruanos de origen judío, relacionadas con la reflexión y balance de las nuestras, la elaboración del *ch'ullu*, gorro aimara que no se puede prestar porque quita nuestra energía, la celebración del Día de Acción de Gracias, cuyo origen está en la unión de saberes de las culturas nativas estadounidenses y la inglesa para tener una buena cosecha, el arte de recortar con papel figuras para expresar las formas de ver el mundo de los peruanos descendientes de chinos o la expresión a través de *cumananas*, versos improvisados que expresan el sentir y pensar de los afroperuanos.

Un viaje, el Tinkuy, donde se activan distintas emociones y sentimientos, como el caso de María, del Colegio Mayor, que dijo: “Me siento muy orgullosa de mi país al ver mucha riqueza cultural así como de lenguas”. Un viaje donde es tan importante lo que se aprende, “Me encantó conocer diferentes culturas e idiomas. Fue interesante y

divertido”, decía Marcela, del Colegio María de las Mercedes, como la forma de hacerlo; así lo expresaba una estudiante del Cambridge College, al manifestar que “Esta experiencia me pareció increíble porque me permitió construir una relación con otras personas”. Pero además es un espacio de encuentro que motiva nuevos aprendizajes, como lo expresaron los participantes del Tinkuy 2013 (MINEDU-DIGEIBIRA) cuando mostraron su interés por aprender a “Manejar auto, hacer abanicos, tinajas, chullos grandes, hacer escobas, canastas, pescar, cazar, difundir más nuestra cultura, conocer otras culturas, tocar instrumentos”.

En suma, el Tinkuy aporta a un aprendizaje para la vida, lo que Abraham Friedman, estudiante del Colegio Markham, expresó así:

De lo que he experimentado en carne y hueso (y en alma), puedo decir que el Perú no es sólo un país donde abunda su sorprendente flora y fauna, platos gastronómicos (como el delicioso ceviche) reconocidos mundialmente y hasta sitios que ningún otro país posee, sino que es un punto de encuentro de distintas razas, culturas, tradiciones, conceptos, como el significado de la palabra TINKUY: somos una comunión de pensamientos, sentimientos, de voluntades o acciones, todo lo cual unido triunfará en los objetivos que nos proponemos<sup>1</sup>.

### **El encuentro en el marco de la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe: tensiones en los esfuerzos por el diálogo intercultural**

Inicialmente el Tinkuy estuvo concebido como una actividad de la Educación Intercultural Bilingüe, planteada como estrategia central de movilización social para poner en la agenda educativa la problemática y recoger las demandas y propuestas de los estudiantes originarios para garantizar una educación pertinente y de calidad en su cultura y lengua. Posteriormente la estrategia Tinkuy se centró en la **visibilización**

---

1 Carta al Presidente de la República del Perú. Revista Ecos. Diciembre del 2016. Lima.

de las culturas y lenguas originarias, y en menor medida de la cultura afroperuana, con el objetivo de promover en la sociedad su reconocimiento. Esta visión se vio reforzada con la aprobación de la Política Nacional Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe<sup>2</sup>, que plantea como finalidad el “reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país”, y que resulta trascendente como plantea Fidel Tubino (2012): las políticas de reconocimiento posibilitan “la revalorización de las identidades culturales discriminadas de manera sistemática y porque permiten la inclusión diferenciada de los injustamente excluidos del ejercicio pleno de la ciudadanía”. Sin embargo, a medida que se incorporaron los aprendizajes que el Tinkuy dejó y que paralelamente se construía con la participación de las escuelas de Lima la propuesta de Educación Intercultural para Todos (EIT), el Tinkuy fue convirtiéndose en la estrategia central de la EIT a partir de la promoción del diálogo intercultural.

El **diálogo** es uno de los elementos comunes y más potentes que la política plantea para la articulación de la EIT y la EIB. Pero en el desarrollo de los sucesivos Tinkuy más bien se ha evidenciado una triple diferencia convertida finalmente en tensión:

1. En la concepción, ya que la EIB lo entiende como diálogo de saberes o proceso que desarrolla la interrelación dinámica, enriquecedora, equitativa y permanente entre sistemas de saberes y conocimientos, de diferentes tradiciones culturales, que se aborda pedagógicamente y permite responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales-globales desde el reconocimiento de más de una forma válida de acceder a los conocimientos y comprender la realidad para interactuar con ella. Por su lado, la EIT construye una mirada más amplia de diálogo intercultural que busca establecer relaciones de complementariedad entre diferentes sensibilidades, estéticas, sistemas valorativos, saberes y espiritualidades, desde una concepción más integral e integradora de la diversidad cultural.

---

2 Aprobada el 8 de julio de 2016 mediante Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU.



2. En el enfoque de tratamiento de la diversidad cultural, que en la EIB aún tiene un marcado carácter intracultural, construido desde y para los pueblos originarios, en su calidad de uno de los sectores más vulnerables de la sociedad. Mientras en la EIT se generó una tendencia de apertura desde y para la diversidad cultural que permitiera visibilizar las diferentes tradiciones que integran y caracterizan culturalmente la sociedad peruana, apertura que además se vio fortalecida con la participación creciente de las escuelas públicas y privadas de Lima.
3. En los fines en términos de aprendizajes, donde la EIB se centra en los saberes que permitan sobre todo a los estudiantes originarios y también a los afroperuanos afirmarse en sus identidades diversas. Esta finalidad formativa ha hecho que la actividad central del Tinkuy haya sido siempre el espacio destinado a compartir los conocimientos culturales y las lenguas originarias. Desde la EITy teniendo en cuenta su objetivo de “orientar, articular e impulsar el desarrollo de competencias interculturales”, el Tinkuy ha iniciado el reto de desarrollar aprendizajes como la afirmación de las identidades en relación con los culturalmente distintos, la construcción de la convivencia y el ejercicio de la ciudadanía como sujetos protagónicos.

Más allá de las diferentes miradas de la EIT y la EIB, el valor del Tinkuy como estrategia para concretar el enfoque intercultural ha sido reconocido por el Ministerio de Cultura como iniciativa ganadora en el **Concurso Buenas Prácticas Interculturales en Gestión Pública 2014**. Destacándose el reconocimiento positivo de la diversidad cultural, la centralidad del diálogo intercultural, así como su efecto multiplicador y capacidad de replicabilidad de Tinkuy regionales y locales.

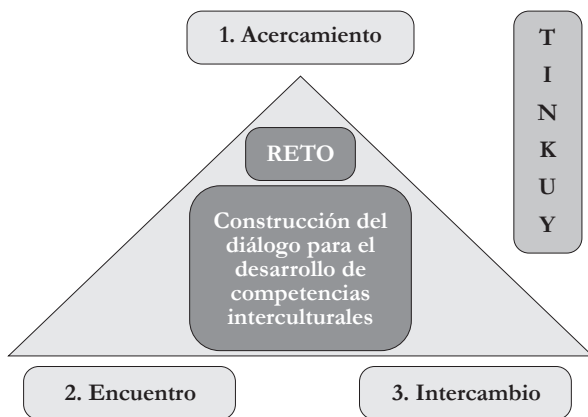
### **Del encuentro al diálogo intercultural a través del intercambio**

La profesora Cecilia Cisneros, del Colegio Markham, hizo una reflexión clave sobre el Tinkuy, en ella expresó que el Festival de saberes, su actividad central, no llega a ser un espacio de auténtico intercambio limitándose a una socialización de los conocimientos de los niños ori-

ginarios y afroperuanos con sus pares de los colegios de Lima. Más bien hacía ver que ese intercambio que caracteriza al diálogo intercultural sería el resultado de la combinación del Festival de saberes con la Visita de delegaciones Tinkuy a las escuelas de Lima<sup>3</sup>, y donde son sus estudiantes quienes tienen la oportunidad de compartir sus saberes y prácticas culturales.

Este análisis se complementa con la experiencia de acompañamiento al Proyecto de Viaje de intercambio del Colegio José Antonio Encinas, desarrollado por el equipo responsable de la formulación de la EIT en el MINEDU. De esta experiencia se puede concluir que no es lo mismo un espacio de encuentro que uno de intercambio, que además ambos precisan de una motivación previa hacia el conocimiento del “otro” culturalmente distinto, una didáctica que se concrete en una ruta metodológica para la construcción del diálogo intercultural.

En este sentido se plantea un **proceso en la construcción del diálogo intercultural** que considera tres momentos principales, con finalidades diferenciadas y posibles desempeños para el desarrollo de las competencias interculturales.



3 Forma de participación que promueve que colegios de Lima organicen actividades de acercamiento e intercambio cultural entre estudiantes del Tinkuy y de otras tradiciones culturales.

## 1. El acercamiento que motiva el encuentro

Los niños bajaron del autobús, todavía procesando el largo viaje desde Huampaní, pero a medida que ingresaban al Colegio Markham en sus rostros aparecieron gestos de sorpresa en unos, sonrisas tímidas en otros, cuchicheos aquí y allá. Sobre todo cuando leyeron en las paredes los nombres de sus pueblos y también saludos y expresiones en sus lenguas<sup>4</sup>, resultado de un acercamiento previo realizado por los estudiantes.

La planificación de cualquier espacio formativo que promueva el diálogo intercultural demanda dos condiciones previas a su encuentro, fortalecer la afirmación en la propia cultura así como despertar el interés por los culturalmente distintos. Desde esa perspectiva, se define el **acercamiento** como el proceso pedagógico orientado a generar una aproximación entre estudiantes con distintas tradiciones culturales, sin necesidad de establecer un contacto físico previo. Se desarrolla a partir del fortalecimiento de las identidades culturales propias y se expresa en el interés de los estudiantes por conocer distintas realidades culturales y establecer interacciones con niños que las representan. Su finalidad formativa será afirmarse en los referentes culturales propios y promover una actitud de apertura hacia la diversidad cultural del entorno y los espacios de encuentro con personas culturalmente distintas. Algunos desempeños que pueden concretarse son los siguientes:

- Se informan sobre la estrategia Tinkuy y se motivan por participar.
- Se informan sobre sus tradiciones culturales y las asumen como propias.
- Se informan sobre la diversidad cultural del país, de Latinoamérica y el mundo, contrastándola con la propia.
- Proponen actividades para conocer a estudiantes de sus propias tradiciones culturales y de otras distintas a la propia.

El Tinkuy evidencia que el acercamiento cultural se ha venido desarrollando de manera distinta desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe. Así las actividades desarrolladas durante la etapa

---

4 Actividad de Visita de los niños de pueblos originarios y afroperuanos del Tinkuy al Colegio Markham, desarrollada el año 2015.

inicial del Tinkuy por los niños se orientan a acercarlos a su propia cultura, traducida en el saber elegido y que luego presentarán en el Tinkuy. Este acercamiento supone conocer y probar el saber propio, comprobarlo, ilustrarlo con la participación de los sabios, abuelos o expertos. Cabe señalar que las formas de acercamiento al saber local han sido diversas, vinculándose tanto a sencillas actividades y procesos de indagación e investigación como a la elaboración de proyectos de aprendizaje. De esta forma se promueve la afirmación de las distintas identidades de los niños y se está en mejor condición de compartir el saber con otras personas.

Si bien en el Tinkuy se han ido fortaleciendo las identidades de los niños originarios y afroperuanos, que es condición básica para el encuentro cultural con otros, lo que se ha desarrollado de forma muy limitada es el acercamiento a las otras culturas participantes del Tinkuy. Esta situación explica que durante el encuentro haya situaciones que generan asombro, incomodidad o rechazo a los niños, en especial los que provienen de los pueblos originarios. Así una ducha o un desayuno con leche, por ejemplo, han generado reacciones de resistencia expresadas con frases como “en mi pueblo no hay eso”, “en mi pueblo no comemos esto”, y que invitan a reflexionar acerca de cuán preparados vienen para el encuentro con los otros. Más aún cuando la finalidad del Tinkuy los últimos años evolucionó, de visibilizar la problemática de la EIB a promover el encuentro y diálogo cultural entre diferentes.

Así la experiencia de encuentro entre los niños originarios, afroperuanos y de otras tradiciones culturales con los estudiantes de las escuelas de Lima, revela que el **acercamiento** debería siempre despertar la curiosidad e interés ya no por otros contextos y culturas de forma más o menos abstracta, como cuando no se conoce desde la experiencia directa una realidad distinta a la propia, sino y sobre todo, por conocer a los niños y niñas con quienes se van a encontrar y con quienes van a compartir. En este sentido, por ejemplo, intercambiar fotos, gustos y aficiones o prácticas cotidianas de vida, empieza a generar vínculos en la distancia que acercan y que hacen que ya no sienta al “otro” como a un extraño, y que además se vaya generando interés por conocerlo, compartir e intercambiar personalmente con él.

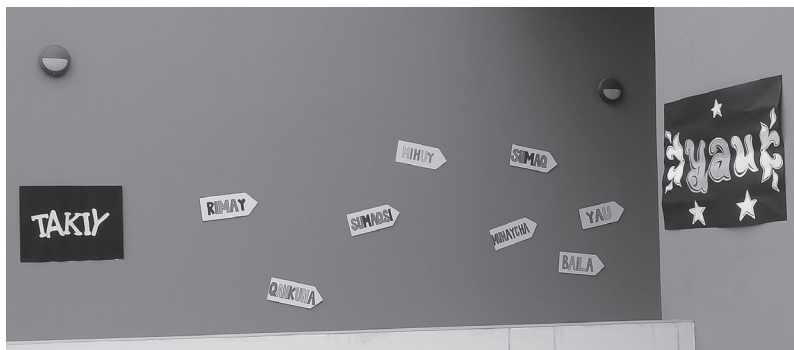


Foto: Juan Carlos González García de Castro

## 2. El encuentro que promueve la interacción y la integración

Una imagen que transmite la emoción y alegría del encuentro es la recepción festiva de los estudiantes del Colegio Mayor a las delegaciones del Tinkuy en Huampaní el año 2013, donde los rostros de los niños, mezcla de cansancio, timidez y curiosidad, se transformaban, en tan sólo segundos, en sonrisas llenas de ilusión.

Un mensaje que representa una de las lecciones aprendidas más importantes en el Tinkuy es la que transmitió Nicolás Vargas, reportero de la revista *Ecos* del Colegio Markham. Ante la pregunta de cuál creía que era el aprendizaje más valioso para poder escribir sobre la diversidad cultural, comentó que al principio pensaba que el secreto para hacer un buen artículo estaba en informarse, investigando sobre sus pueblos, historia, costumbres... Pero un día, al acompañar a la delegación Tinkuy a la playa, al ver el rostro de una emoción totalmente desbordada de una niña al ver el mar, le sorprendió su reacción, tanto como para darse cuenta de que ese mar que formaba parte de su vida cotidiana, en los ojos tan abiertos y medio vidriosos de la niña, era la capacidad de maravillarse al ver por primera vez el mar. Entonces nuestro reportero concluyó que aquello que marca la diferencia es que no sólo conozcas para informar, sino que vivencias la diversidad cultural para comprenderla y transmitirla con toda su intensidad.

Así el encuentro se puede entender como el proceso pedagógico orientado a generar una **interacción** de emociones, sentimientos,

ideas y experiencias de manera intencional, permitiendo desarrollar vínculos afectivos entre estudiantes de distintas tradiciones culturales, promoviendo una **convivencia democrática** al desarrollar actividades cotidianas y la **integración** como colectivo. Es así como el encuentro parte y se sustenta en dos principios fundamentales de la didáctica intercultural, como son la **vivencia de la diversidad cultural** y la **activación de las emociones**, planteándose como desempeños:

- Identifican gustos, preferencias e intereses de estudiantes de distintas tradiciones culturales.
- Asumen acuerdos, responsabilidades y tareas colectivas, superando diferencias y discrepancias de carácter sociocultural.
- Interactúan con estudiantes de distintas tradiciones culturales considerando la existencia de diferentes interpretaciones de la realidad, así como manifestando y recibiendo la expresión de emociones, sentimientos, ideas y experiencias.
- Plantean alternativas a conflictos originados en visiones y prácticas culturales de estudiantes con tradiciones culturales diversas.

Respondiendo a esta concepción, el encuentro tiene que ver fundamentalmente con la dimensión formativa de la convivencia, que se construye en el Tinkuy en las relaciones cotidianas entre los niños durante la semana que comparten en Lima. Tradicionalmente la convivencia en el Tinkuy no se ha abordado en esta dimensión, sino más bien desde la organización y prevención de posibles riesgos en la estadía de los niños. Así mismo el encuentro vinculado a la convivencia ofrece la oportunidad de asumir el conflicto como oportunidad de crecimiento y de promover la participación de los niños.



Foto: Rasha Pilar Gómez Cárdenas

Un factor clave que influye directamente en la construcción de la convivencia es la **capacidad de adaptación a contextos culturalmente distintos**. En este sentido, un espacio significativo se dio en el Tinkuy 2012, cuando los niños visitaron Divercity, una ciudad en miniatura. Los niños tuvieron la capacidad de adaptarse a un entorno totalmente desconocido, donde después de observar a otros niños jugando, rápidamente asumieron su papel para manejar un auto, ser veterinario, doctor, peluquero o locutor, y casi todos pasaron por la experiencia de sacar dinero del cajero automático. Esta experiencia puso en juego la capacidad de respuesta de los niños frente a la oportunidad de estar en un espacio ciudadano y sin mayor guía que ellos mismos, motivados por sus intereses y curiosidad. Y lo más importante, el estar en un lugar así y disfrutarlo no les hizo perder su esencia y dejar de ser parte de un pueblo originario o afroperuano.

El encuentro promueve las relaciones entre los niños pero además busca llegar a niveles de integración, incorporando al inicio del proceso, una serie de dinámicas que creen desde el primer momento un clima de confianza. Así mismo, es importante y necesario contar con algún espacio recreativo y libre, como ocurrió el año 2017 con la implementación de un área de juegos con un horario de atención previamente fijado y con promotores que puedan dinamizarlo.

### 3. El intercambio como proceso en marcha

El primer Tinkuy mostró el intercambio como primer desafío, ya que, si bien su objetivo principal era visibilizar la problemática de las escuelas EIB, se consideró enriquecedor realizar un encuentro con los estudiantes del Colegio José Antonio Encinas (JAE). Los niños originarios, cuyas lenguas maternas eran quechua, aimara, awajún, shipibo, matsigenka, asháninka, tikuna, bora, huitoto, shawi, y afroperuanos castellanohablantes, participaron de una serie de juegos liderados por los estudiantes del JAE que les permitieron conocer sus nombres, lugares de origen e ir ganando la confianza de los visitantes. Así los niños originarios y afroperuanos que primero hablaban en sus propias lenguas y reían entre sí, fueron abriéndose al grupo y disfrutando de los juegos.

El intercambio duró poco tiempo, los estudiantes del JAE se quedaron con juegos sin realizar, preguntas sin responder, silencios y miradas sin compartir y con la expectativa de conocerse mucho más, pero para los niños del Tinkuy fue suficiente para sentirse acogidos y valorados.

Gloria López, especialista EIB de Loreto, resumió así el sentir de los niños bora, huitoto, tikuna y shawi sobre la experiencia de intercambio:

Mis niños dicen que son muy amigables (los niños del Colegio Encinas), buenos, y que no les discriminan por estar con su vestimenta típica, pero les hubiera gustado estar más tiempo con ellos para jugar con más cosas. Los niños bora tenían varios juegos y no tuvieron tiempo para demostrar que ellos también tienen juegos en su comunidad, pero decían que en otra oportunidad será.

La significativa experiencia dejó varios retos que con las siguientes ediciones del Tinkuy se fueron alcanzando: intercambios con mayor duración, preparación de los participantes e intencionalidad educativa.

El año 2015, a partir de pensar y planificar las formas de participación de las escuelas de Lima en el Tinkuy, cinco escuelas públicas y privadas iniciaron lo que hoy es el Intercambio en Colegios de Lima. Estas escuelas aceptaron la invitación de recibir a niños de pueblos originarios y afroperuanos en sus colegios para darles la bienvenida y compartir con ellos. Fue entonces cuando Helga Bazán, maestra del JAE, socializó con las escuelas convocadas la experiencia y lecciones aprendidas de haber recibido el año 2012 a la primera delegación Tinkuy. Así resumió la experiencia vivida Érika Arellano, directora del colegio:

Se organizó un grupo de chicos de diferentes salones, quienes destacaban por sus habilidades sociales y organizativas. Se les explicó que el objetivo era compartir e interactuar con los niños del Tinkuy. Juntos pensamos en cómo podíamos hacer para planificar actividades que no sean solo de observación, sino que impliquen interacción, la idea era garantizar un intercambio de palabras, un contacto de persona a persona, saber sus nombres, conocerlos un poquito en el poco tiempo que teníamos para compartir.



Con este claro sentido del intercambio, las escuelas de Lima seleccionadas fueron desarrollando y profundizando año a año diversos programas de bienvenida hasta llegar el año 2017, cuando se marcó un hito para la construcción del diálogo intercultural, al plantearles el objetivo de promover el intercambio cultural en sus escuelas. La participación de las escuelas y las orientaciones que se daban para el intercambio se fueron enriqueciendo mutuamente. Entre las actividades que logran promover el intercambio destacan el uso del arte, la música, la realización de juegos, la preparación y el consumo de alimentos, la siembra de semillas, así como las que expresan simbólicamente acogida e integración.



Foto: Juan Carlos González García de Castro

El reto que sea toda la escuela quien acoja a las delegaciones ha mostrado, especialmente en los docentes y directivos de las escuelas públicas, valoración por la visibilización de las culturas originarias, generando actividades previas y posteriores al Tinkuy. La oportunidad de generar espacios de mayor acercamiento e intercambio personal en las escuelas de Lima evidencia el valor y potencial de la educación intercultural y la necesidad de desarrollar una didáctica intercultural que promueva vínculos afectivos, mayores interacciones y el desarrollo de competencias interculturales entre niños con tradiciones culturales tan diversas.

Así compartieron Nathalie Roekaert, Sofía Cacho-Souza y Andrea Chion, estudiantes de secundaria y reporteros de la revista *Ecos*, una de las actividades de bienvenida y encuentro cultural desarrollada en su escuela:

El martes 11 de octubre, fueron bienvenidos 24 niños de Tinkuy a nuestro hogar, el Markham, en Lima. Con los brazos extendidos, los acogimos cálidamente e invitamos a pasar una mañana inol-

vidable con el único objetivo de divertirse y aprender. Inmediatamente después del agradable encuentro, se inició una actividad que resaltaba nuestras diferencias y las unía en un diagrama que nos representa a todos por igual. El mapa del Perú fue utilizado como medio de unión, simbolizando la pasión por nuestro país. ...Tratamos de enseñarles los juegos propios de Lima, los cuales no resultaban muy familiares para ellos. Es increíble como un juguete tan simple y común para nosotros puede llegar a ser tan impactante y sorprendente para ellos. No obstante, tener la oportunidad de apreciar todo su entusiasmo y euforia era gratificante e incomparable<sup>5</sup>.

La mirada reflexiva que deja el Tinkuy es que, a pesar de lo acogidos que puedan sentirse los niños en las escuelas de Lima, se requiere planificar el intercambio, lo que supone que todos los niños se preparen para el encuentro, propongan y desarrollen las dinámicas de interacción y las prácticas culturales que quieren compartir. Así, ambos grupos están en las mismas condiciones para el intercambio.

En este sentido el Tinkuy 2013 es el que se ha acercado más al intercambio cultural abordando la temática “Diálogo de saberes: para aprender de mi pueblo y del mundo”. En esta edición, delegaciones de niños originarios, afroperuanos y de Lima presentaron los saberes de sus pueblos y culturas en el mismo espacio y con las mismas condiciones. Todos presentaron sus prácticas, pero ¿también todos se dispusieron a recibirlas? En aquel momento ese aspecto no fue una prioridad, la clave era dar a conocer lo propio al resto y no tanto qué se puede recibir de los otros y menos para qué.

El concepto de intercambio se refiere a un cambio recíproco. Y si hablamos de reciprocidad, en la cultura andina se explica, por ejemplo, en la realización de la minka o trabajo colectivo donde se colabora para atender una necesidad de otra familia o la comunidad, a cambio de otra actividad que atienda una necesidad propia. Por ello resulta fundamental preguntarse ¿por qué y para qué el intercambio? y asumir

---

5 Recolectando experiencias en la edición de Tinkuy 2016. Revista *Ecos*. Diciembre de 2016. Lima.

que las respuestas se relacionan con los intereses y necesidades de los participantes en el intercambio. Así, la esencia del intercambio es la motivación para la participación y su funcionalidad práctica. Dicho de otro modo, cómo garantizar que todos los estudiantes que participan en un encuentro sientan no sólo el interés sino también la necesidad de intercambiar distintas formas de ser, vivir, interpretar la realidad y actuar en ella.

El intercambio entonces es un reto concebido como un proceso pedagógico para **compartir de forma recíproca** saberes y prácticas culturales propias y de otras tradiciones culturales que responden a desafíos personales y colectivos buscando la complementariedad. Su finalidad será entonces generar motivaciones para el intercambio cultural y productos que den cuenta de él respondiendo a los intereses y necesidades de los estudiantes. Posibles desempeños para su desarrollo:

- Analizan críticamente las prácticas culturales propias y de otras tradiciones culturales.
- Reconocen la existencia de diversas formas de conocimiento y comprensión de la realidad como válidas para interactuar con ellas.
- Incorporan visiones, valores, saberes y prácticas culturales distintas de las propias para explicar aspectos claves de la diversidad cultural y responder a potencialidades, problemáticas y desafíos locales y globales.
- Identifican y denuncian públicamente discursos y acciones discriminatorias de carácter sociocultural.

El año 2016 representa un hito para el intercambio al lograr incluir a las escuelas de Lima como parte de la delegación nacional del Tinkuy, generando mayores espacios y tiempos para interactuar y compartir entre niños de diversas tradiciones culturales.

## Lecciones aprendidas

Las lecciones a las que se llega son constataciones y retos que orientan el proceso de implementación en marcha de la educación intercultural.

1. El Tinkuy ha permitido la **visibilización, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística** a través de la presencia de los niños de los pueblos originarios y el encuentro con estudiantes de otras tradiciones culturales.
2. La **visibilización y reconocimiento de lo indígena** es detonante para el tratamiento educativo de la diversidad cultural desde la escuela, sin embargo insuficiente para promover el intercambio y el diálogo intercultural.
3. El **encuentro** entre estudiantes indígenas, afroperuanos y de otras tradiciones culturales, que asisten a escuelas públicas y privadas, posibilita la **vivencia** de la diversidad cultural y activa **emociones** de asombro, curiosidad y valoración, que sientan las bases para una convivencia equitativa y democrática y una cultura de paz.
4. El **intercambio** entre estudiantes de diferentes condiciones socioculturales representa un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias interculturales, que requieren de un conjunto de principios pedagógicos orientadores para su tratamiento educativo en contextos de alta diversidad marcados por la desigualdad, injusticia y violencia.
5. La experiencia del Tinkuy evidencia la potencialidad y necesidad de una **didáctica intercultural** que considere la aproximación, encuentro e intercambio para el diálogo y el desarrollo de competencias interculturales.
6. El Tinkuy por su espíritu de apertura y promoción de la diversidad necesita permanentemente nutrirse de múltiples **espacios de encuentro** desde lo local y **en contacto con** lo internacional para seguir creciendo, a partir de la visibilización e incorporación de la mayor diversidad de tradiciones culturales.

## **Bibliografía**

- Ministerio de Cultura (2016). *Buenas prácticas interculturales en la gestión pública. Experiencias 2014-2015*. Lima. Disponible en: <<http://repositorio.cultura.gob.pe/handle/CULTURA/505>>
- Ministerio de Educación (2017). Tinkuy 2016. *Los juegos y juguetes de nuestros pueblos originarios y afroperuanos*.
- Ministerio de Educación (2016). *IV Encuentro Nacional de Niños y Niñas de Pueblos Originarios y Afroperuanos. Diálogo de saberes. Nuestra relación con la naturaleza*. Lima.
- Ministerio de Educación (2014). *Diálogo de saberes: para aprender de mi pueblo y del mundo*. Lima.

## La visión del tema en la creación de conocimiento intercultural

Heinrich Helberg Chávez  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

La construcción del conocimiento intercultural requiere de pasos más rigurosos y exigentes de lo que se plantea en la práctica y hasta en la teoría de la ciencia, porque tiene que prevenirse contra posibles etnocentrismos. Contra los cuales ni las ciencias ni la filosofía pueden prevenirse solo siendo objetivos y contrastando sus teorías con la realidad o con otros modelos en igual situación, es decir, que son de la misma cultura y comparten los mismos supuestos culturales, que funcionan como prejuicios. La exigencia metódica requiere dar un paso atrás y analizar si entre los supuestos teóricos hay también algunos culturales que influyen en la concepción del tema<sup>1</sup>. Y si lo hay ese va a ser un etnocentrismo, que ya no es un mal o desventaja deleznable, frente a la

---

1 Newton expone su visión de la mecánica en un capítulo “Scholium” de su libro *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica* conocido como “Principia” [Newton, 1687] que distingue y discute los conceptos de espacio, tiempo y movimiento relativos y absolutos, considerando que los últimos sólo son accesibles al cálculo matemático y no observables a la experiencia sensible. Si en lugar de llamarlos relativos y absolutos, los hubiera llamado puntos de referencia “internos” y “externos” [al sistema en movimiento] quizá la aceptación de un tiempo y espacio absoluto no hubiera sido tan debatida, porque el movimiento de todo el sistema sólo puede medirse en relación a puntos de referencia externos. En la época de Newton el concepto de fuerza (de gravedad) también fue objeto de críticas porque reintroduce un aspecto místico con esa fuerza de atracción inmanente a los cuerpos, que tiene un carácter de ley, aunque, obviamente, Newton la deduce de mediciones particulares. Según Newton, es un concepto enteramente descriptivo y no explica por qué existe esa fuerza. La investigación contemporánea toma en cuenta la amplia y compleja obra de Isaac Newton que practicaba la alquimia y que tenía una concepción de la naturaleza como un ser vivo, capaz de transformarse y de transmitir información, concepción que trasciende la mecánica. El lector interesado puede consultar el artículo de Robert Rynasiewicz (2014) para una discusión detallada de la visión de la mecánica de Newton desde su publicación hasta la teoría de la relatividad.

objetivación de la ciencia y el conocimiento, sino que se vuelve central. Porque los supuestos culturales no se ponen a prueba, funcionan como prejuicios. Y eso obviamente estorba el diálogo intercultural. Pero no solo eso, se relacionan generalmente con la forma como el objeto de estudio ingresa a la experiencia. Y ese es un tema totalmente descuidado por las ciencias y en donde campean los etnocentrismos. No se ha desarrollado ese nivel de reflexión ni un método. Y eso deja a las ciencias y hasta a la filosofía académica inermes: la revisión del etnocentrismo trae un cambio profundo en los enfoques cognitivos de las ciencias y la filosofía, pero también en su ética y estética y en las consecuencias políticas. En lo siguiente reunimos algunas reflexiones sueltas al respecto que pueden resultar motivadoras para descubrir dichos etnocentrismos, generar opciones alternativas y planteamientos más sólidos.

### **1. El marco de referencia de una teoría es la visión del tema.**

Para Newton, en *la visión* van los supuestos generales que no se ponen a prueba empíricamente. Por ejemplo, que solo se va tratar de lo medible. El tiempo se juzga a partir de lo medible, no a partir de lo que es la experiencia del tiempo que nos permite organizar la experiencia en secuencias, pero sin medidas. Como cuando recomendamos a un niño que llegue a casa antes de su padre para que no se moleste. Solo posteriormente es que se establecen socialmente medidas para las relaciones secuenciales usando de vara las secuencias regulares para medir las irregulares. El tiempo medido ya es un producto social, porque supone la creación y adopción de medidas y hasta cierto punto es algo externo y arbitrario. Lo mismo sucede con el espacio: nos podemos orientar en el espacio sin medirlo, y meternos, por ejemplo, debajo de la cama. Y pueda que me valga de ciertas claves para saber qué está delante y qué está detrás, o qué dentro y qué fuera de algo. La introducción de medidas supone, otra vez, un acuerdo social. Y si de medidas universales se trata, esto tiene más condiciones todavía: generalmente que una cultura sea expansiva y dominante.

No es lo mismo hablar de los supuestos que van a ser constitutivos del lenguaje descriptivo, que aplicar el lenguaje descriptivo a un tema concreto. Que es donde podemos ser o no objetivos.

El problema está en que las *numinosa* y el espíritu que para Newton eran inasibles, han resultado traducibles a criterios de uso que son constatables en la praxis cotidiana. Es decir, su restricción es innecesaria: todo es medible, y todo es parte de la experiencia, solo que de muy distinta manera.

Esa manera como ingresa a la experiencia, es la lógica del asunto. Como hemos visto, “coger una manzana” y “pensar en una manzana” tienen *gramáticas sociales* muy distintas, pero ambas oraciones tienen criterios de éxito públicos y constatables. Criterio para coger una manzana es tenerla en la mano y para pensar en una manzana es acordarme de comprarlas o ponerlas en la mesa, según el propósito y el contenido que le dé a “pensar en la manzana”. Y eso lo decido yo, cuando hablo, verbalmente. Ese es el criterio para “pensar”.

Si alguien dice estar poseído por un espíritu no es cuestión de refutarlo y sostener que no hay el tal espíritu, sino de preguntar en qué consiste ser poseído, y el afectado nos dirá los criterios de uso que aplica para reconocerse como tal, y en eso justamente consiste el ser poseído por el espíritu, a eso se llama, en este caso y para esta persona “estar poseído”. Por ejemplo, en que se siente culpable por el adulterio cometido, y ahora explica su adulterio porque estuvo poseído, no era él mismo, es decir no tuvo responsabilidad. El estar poseído sirve para eso, para no ser responsable de lo que hicimos. Y los parientes aceptan la posesión para disculparlo y reincorporarlo a la vida social y restablecer el orden normal, todo está en orden. El resto de los atributos de estar poseído, como que come hoja y pisa como venado le son adscritos para ilustrar su transformación, pero no tienen base empírica.

En la lingüística el supuesto que el lenguaje es articulado tiene un rango superior al modelo teórico que el lingüista escoja. Ya que un modelo teórico como el estructuralismo, el funcionalismo de Halliday, la gramática de dependencia de Tesnière, la gramática generativa, todos operan con la idea del lenguaje articulado. Además, todos operan con una concepción de la gramática como código, y por lo tanto, como “máquina de reglas”; todos operan con una idea del lenguaje como signo – y asumen que todos los signos operan de la misma manera. Y que por lo tanto hay *una* función del lenguaje que es significar. Y que ese



significar es en cierta manera “representar” eso que significa, aunque no esté claro cómo se hace eso. Esa es una posible visión del lenguaje —una entre otras. Porque si mi visión del lenguaje es que sirve para manipular personas, entonces se cumple cuando las personas se dejan manipular, cuando reaccionan de una determinada manera y esa función representativa de la realidad no aparece para nada, o tiene por allí un rol muy secundario en el que no me enfoco. Así funcionan las visiones del lenguaje, tanto la cognitiva como la ética. Primero nos hacemos de una idea de cómo funciona el lenguaje y luego ponemos esa idea como prejuicio y todo lo subordinamos a ella. Por eso es que las visiones de los objetos que deseamos describir pueden convertirse en estorbos para la búsqueda de la verdad— si ese es el objetivo de la discusión académica.

¿Pero lo es? A veces puede ser que la discusión académica obedece más bien a propósitos sociales, como defender un sistema económico o un sistema de poder. Pero en todo caso la visión decide los modelos descriptivos.

Cuando René Descartes distingue entre *res cogitans* y *res extensa* se le atribuye a él un dualismo, como si la distinción alma/cuerpo fuera suya. Pero no lo es. Lo que es suyo es la formulación filosófica, la transformación de las nociones cotidianas en una terminología técnica filosófica. Pero eso es solo superficialmente así, porque la distinción entre cuerpo y alma es parte de su tradición cultural, lo que limita su aporte a lo que realmente es. Así entran las tradiciones culturales en los modelos científicos, y si la comunidad científica es monocultural, sin que nadie se percate, porque todos están de acuerdo. Y este ejemplo exige una revisión de la práctica que al que publica una idea se le otorga la propiedad intelectual, cuando eso no es así, hay que cuestionarlo, porque hay una propiedad colectiva detrás.

Parte de esos supuestos de las ciencias es que asumimos que los actos humanos dan sentido; no están determinados por una causalidad ciega.

Dan sentido porque tienen un fin; son actos intencionales. Y el habla también. El habla suele obedecer a un propósito, siempre estamos haciendo o deshaciendo algo. Digo esto porque tengo propósitos y los propósitos los sostengo con razones, y las razones entonces sostienen lo que digo y hago. Cuando la filosofía de lenguaje descubre que hay crite-

rios para juzgar las cosas, esos criterios son las razones que las personas tienen para sus decisiones, de cómo actúan y qué se dice para qué. Pero son razones prácticas para lograr cosas también prácticas. Y entonces podríamos hablar de las razones de las gentes, y éstas incluyen objetivos, deseos, motivos, emociones, entre otras, que justifican lo que dicen y hacen.

Y cuando Sócrates quiere discutir y poner a prueba las nociones cotidianas con discusiones racionales, lo que hace es poner en duda las razones cotidianas que sostienen los usos cotidianos (*doxa*) con argumentos que usan la razón deductiva. El problema es que los conceptos que usamos en el habla cotidiana no surgieron de discusiones racionales y de justificaciones racionales, sino de forma práctica. Por ejemplo, la costumbre del intercambio equitativo matrimonial de los pueblos tribales nace de la necesidad de evitar la guerra y entonces, para evitar que nos ataquen en mi desesperación le doy a mi enemigo a mi hija por esposa, y ya nunca me atacará. Y esa es una jugada estratégica, política, la que fundamenta la moral del intercambio. Y en el próximo encuentro (que ya no será violento) le demandaré a mi contraparte que me devuelva el regalo, porque mi hijo está soltero. Y eso consolidará el intercambio. O quizá la contraparte quiera hacer lo mismo conmigo, asegurar el pacto. Y consolidará la paz.

El establecimiento de la reciprocidad es un asunto práctico para fines prácticos. No emana de una discusión de cómo organizar una sociedad racionalmente, de un sopesar las distintas opciones con argumentos, probar la solidez de los conceptos y de llegar a conclusiones y acuerdos, como tiende a hacerlo la ética filosófica. No es la discusión académica la que decide la creación social. El pacto social tiene otra génesis muy distinta. Y es entendible que sea así porque la vida cotidiana se sustenta en decisiones prácticas. Si no fuera así, cada vez que cambia la teoría y la visión de algo, habría que cambiar las reglas y nociones que sustentan la convivencia y la vida. Y eso sería una desgracia. Y la discusión nunca terminaría.

En consecuencia, reconocemos que el lenguaje humano se sustenta en la razón práctica y toda la convivencia social también. No vamos a cambiar nuestra noción cotidiana de dolor y de sufrimiento porque la ciencia ha descubierto que el dolor se explica por la irritación nerviosa,

eso no cambiará la manera como nos introducimos en el lenguaje, las reglas que entonces se nos dan, y que son relevantes para el uso de *dolor* y también para el hecho de que tengo una conciencia del dolor. Y esas son las reglas que conectan lo que decimos y hacemos con la experiencia, son constitutivas para la experiencia y no podríamos hablar de las experiencias de dolor y de sufrimiento sin esas reglas del lenguaje.

En cambio, la explicación de la ciencia no solo no es aplicable a un niño que no tiene todavía un uso del lenguaje desarrollado, que no entendería qué son nervios ni cerebro ni impulsos eléctricos, sino que cumple otra función: nos permite aliviar el dolor. Pero queda claro que las teorías de las ciencias ni participan de la construcción de la experiencia cotidiana ni sirven para explicarla, porque el lenguaje cotidiano se las arregla también sin esas explicaciones: no juegan ningún rol. Y no por eso es en algún sentido el lenguaje cotidiano defectuoso.

Describir y discutir la visión de un fenómeno, en este caso del dolor, es pues algo distinto que la teoría. Las teorías responden a una cierta visión de la realidad y ciertos propósitos. Desde otra visión de la realidad, podríamos pasarnos sin teorías y resolver todo de manera práctica. Por qué y para qué necesitamos teorías, eso es algo que hay que entender ahora. Y la respuesta hay que buscarla en el hecho que distintos tipos de producción material requieren de conocimientos dispuestos en distinta forma.

Hay una actitud contemplativa y una actitud práctica que dan origen a una visión teórica y una visión práctica de la vida.

Escoger una visión de un tema es una tarea distinta, con un tipo de discusión diferente, que probar una teoría (el modelo) o una o un conjunto de hipótesis que se pueden poner a prueba experimentalmente.

Para la visión contemplativa de la vida es necesario disolver las diferencias entre objetos en abstracción de *la materia*.

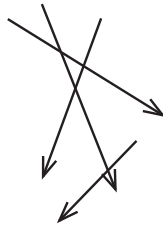
Rasgos típicos de la discusión sobre *la visión* han sido la demanda de simplicidad, simetría y sistematicidad en la visión científica: las tres implican una visión de cómo son las cosas; una visión *a priori*.

Pero ninguna de las tres son hipótesis y su comprobación o no comprobación no ayuda a la comprobación de la tesis, sino a la de la visión del mundo de las ciencias. Las tres están en competencia con la adapta-

ción a la realidad. Si la realidad es compleja, entonces la descripción tiene que reflejar esa complejidad –así pensamos. Pero luego resulta que si “la realidad es compleja”, solo es compleja porque así la ves; desde otra perspectiva se puede reducir la complejidad con este otro modelo. Así se presentan las discusiones entre modelos descriptivos alternativos.

Una de las preguntas que podríamos hacernos es si el caos es sistemático; o si por definición es lo contrario del orden y por lo tanto asistemático.

La percepción del orden y el desorden depende siempre de los medios de percepción y del propósito.



Puede parecerse caótica: las flechas parten de cualquier lado y terminan en cualquier otro. Por ejemplo, si queremos saber los caminos de las personas. Sin embargo, representan un orden si vemos que todas apuntan hacia abajo. Y ahora resulta que todos los movimientos son norte sur en esta onda migratoria. Es decir, lo que vemos depende del propósito de la descripción.

Claro que para algunos el sur queda al norte de otros que van al sur.

Es decir la misma figura representa el orden o el desorden dependiendo cómo la leamos y para qué la usemos.

Han surgido en la cultura urbana algunas interpretaciones anticientíficas. Así a algunos les parece evidente que hechos extraordinarios, como la construcción de las pirámides, o de Machupicchu requieren de actores extraordinarios. Y mucho esfuerzo se ha usado en probar que fueron extraterrestres los constructores de tales edificios. Si las líneas de Nazca requieren de una perspectiva aérea para reconocerlas, entonces se asume que los constructores debieron verlas de arriba, de globos o naves extraterrestres.

Se olvidan que los constructores pudieron saber matemáticas.

Y que hay muchas obras humanas cuyo sentido no consiste en ser vistas, sino en que nadie las vea.

El pensamiento analógico parece desviarnos hacia proposiciones arriesgadas, cuando todo se comporta con toda normalidad en la visión cotidiana de la vida.

Es eso lo que caracteriza a la visión cotidiana de la vida.

¿El orden siempre se basa en una posible descripción? ¿O podemos hablar de otros tipos de orden? Por ejemplo, de un orden práctico, cuyas reglas requieren de experiencia en la aplicación de reglas, de saber qué es oportuno hacer en qué casos particulares, sin nunca formular reglas generales consistentes.

Si este orden práctico nos parece imperfecto, el orden que establecen las reglas que dominan un caso, ¿no pueden a su vez parecerse insuficientes?

Si la ley tiene la capacidad de producir todos los casos, pero no usa de los medios que se usan en los procesos espontáneos, ¿eso es lícito?

Y eso depende: si hay un fin práctico para proceder así, eso es justificable. Pero si se trata de un interés por entender el fenómeno, y los medios de lograr los productos son otros, entonces se puede decir que nos quedamos a medias. O que se nos propone un falso entendimiento.

El trabajo de la lógica es chequear la consistencia lógica: poner a prueba si se trata de experiencias, si esas experiencias son concretas reales, o hay un modelo lógico que se está imponiendo, y si se impone por costumbre, o porque no hay opciones, porque se nos impone por razones psicológicas y no por razones lógicas. Y es así como se discuten los problemas de la viabilidad lógica de las visiones y teorías.

Los científicos piensan que una teoría solo depende de su validez empírica o experimental, pero eso no es así: el encaje de la teoría con el mundo tiene antecedentes importantes. Antecedentes que hay que ir a buscar en el lenguaje cotidiano. Por eso es que el análisis del lenguaje cotidiano es un paso necesario en el quehacer científico. Y tiene que ser incorporado al método.

Eso no hace del lenguaje cotidiano una cárcel: podemos proponer otros conceptos con otros usos. Pero entonces tenemos que justificarlos respecto a los usos cotidianos y ver sus ventajas y desventajas. No se trata de generar un lenguaje *ad hoc*, que se adopta arbitrariamente.

La materia no debe reducirse solo a la mecánica, sino que debe contener desde un inicio la posibilidad que sirva de información para la vida y la comunicación, es parte de órdenes distintos. Un acercamiento holista impediría entonces que se use la energía de forma destructiva, porque siempre habría que tomar en cuenta que la energía es también información.

## Bibliografía

- Aristóteles (1978). *Metafísica*. Traducción directa del griego, Introducción, Exposiciones Sistemáticas e Índices de Hernán Zucchi. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Feyerabend, P. K. (1975<sup>1</sup>, 1986). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Traducción de Diego Riba. Editorial Tecnos. Título original: *Against Method*. NLB, Londres, 1975.
- Helberg Chávez, H. (2008). Epistemología de la interculturalidad latinoamericana. *El Vuelo de la luciérnaga*, (1) Lima: UNICEF.
- Helberg Chávez, H. (2012). Aufgeklärte Praxis- Philosophie für das 21. Jahrhundert [La praxis lúcida – Filosofía para el Siglo XXI]. *Concordia. Revista Internacional de Filosofía Universidad de Aachen, Alemania*. (62) pp. 5-21.
- Helberg Chávez, H. (2015). La gestión del conocimiento, los pueblos indígenas y el poder. *Desde el Sur*, 6 (2), pp.11–23.
- Helberg Chávez, H. (2017). Las carreras interculturales en el centro de la discusión política y académica. *Amazonia* (11) Disponible en <<http://www.amazonia.org.pe/revista-n%C2%B0-11-ju>

nio-de-2017/las-carreras-interculturales-en-el-centro-de-la-discusi%C3%B3n-pol%C3%ADtica-y>

Helberg Chávez, H. (2017). *Conocimiento intercultural- indicaciones metodológicas*. Lima: Sur - Escuela Superior de Gestión.

Helberg Chávez, H. (2018). La libertad creativa como principio social. *Amazonía*, (12). Disponible en <<http://www.amazonia.org.pe/05012018/revista-n%C2%B012-enero-de-2018>>

Heise, María. (Comp.) (2001). *Interculturalidad: Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE Ministerio de Educación.

Newton, Isaac. ([1687],1999). *The Principia: Mathematical Principles of Natural Philosophy*. Los Angeles: University of California Press.

Newton, Isaac. (1687, 1713, 1726). *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*.

Rynasiewicz, Robert, “Newton’s Views on Space, Time, and Motion”, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2014/entries/newton-stm/>>.

Wittgenstein, L. (1953, 2001). *Philosophische Untersuchungen. Kritisch-genetische Edition*. Herausgegeben von Joachim Schulte in Zusammenarbeit mit Heideki Nyman, Eike von Savigny und Georg Henrik von Wright. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Wittgenstein, L. (1970). *Über Gewißheit*. Editado por G.E.M. Anscombe y G.H. von Wright. Frankfurt am.M.: Suhrkamp Verlag.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Traducción castellana de Alfonso García Suárez y Ulises Moulines. Barcelona: Editorial Grijalbo.

# Los pueblos originarios y su derecho a la educación<sup>1</sup>

*Rossana Mendoza Zapata*  
*Universidad Antonio Ruiz de Montoya*

Agradezco a los organizadores del evento por invitarme a compartir algunas reflexiones en torno al derecho a la educación de los pueblos originarios en el Perú, un país rico y diverso en lenguas y culturas, pero también un país que comparte con Colombia una historia de colonización que nos ha dejado una huella profunda y que explica muchas de nuestras limitaciones para superar la discriminación, el estigma y la postergación que yace sobre nuestros pueblos originarios.

La ponencia la he organizado en cuatro puntos, uno primero en relación a la interculturalidad desde mi autobiografía; luego haré un análisis de la relación de la educación y el proyecto de país; en tercer lugar, les compartiré los avances en torno a la EIB en el Perú y en particular la experiencia de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya en la implementación del Programa Educación Intercultural Bilingüe para jóvenes del pueblo quechua. Finalmente, les ofreceré algunas reflexiones para dar paso al diálogo.

## **La interculturalidad desde mi autobiografía**

Voy a hablar desde mi historia personal, para presentar una realidad que nos precede y nos alcanza. Se trata de colocarnos hoy como parte de un entramado de culturas y lenguas que son presentes y que nos configuran hoy como seres humanos.

Mi nombre es Rossana Mendoza Zapata, en realidad mi segundo apellido no es Zapata sino Sin Chao (lo digo literal como lo escucho

---

1 El texto corresponde a la ponencia presentada el 24 de noviembre de 2017 en la Ciudad de Medellín - Colombia, en el Simposio de Investigación: “Sentipensando juntos el vivir bien: diálogo intercultural de saberes en torno a la educación”, organizado por la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales y la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE).



de mi abuelo), un apellido chino que perdimos hace muchos años. Mi bisabuelo materno era un “chino macaco”, uno de los 100 000 que ingresaron al Perú en la segunda mitad del siglo XIX como “coolí”, palabra atribuida al trabajador errante y “macaco”, en clara alusión a un primate oriundo del Asia. El bisabuelo llegó bajo un contrato de semiesclavitud que lo obligaba a trabajar a cambio de comida y techo por 5 años para un terrateniente de Piura, región del norte del Perú. Cuando terminó su contrato decidió quedarse para lo cual la condición era adoptar un nombre “cristiano”, así que fue rebautizado como Antonio Zapata, el mismo apellido que adoptarían los demás chinos de su barraca, el mismo apellido del capataz.

Culminado el contrato se casó con una mujer de Yauyos, una provincia andina en la sierra de Lima, y entonces nació mi abuelo, que por supuesto no accedió a ninguna educación como tampoco sus padres. Al unirse con mi abuela, una mujer afroperuana de Moquegua, vinieron al mundo mi madre y sus hermanos, la mitad muertos en medio de pobreza y enfermedades. Mi madre pudo culminar su primaria y alcanzar estudios técnicos de secretariado.

Mi padre también nació pobre en Ica (una región al sur del Perú), un zambo colorado de pelo apretado como dirían algunos. Sus padres murieron de enfermedades de la época, como miles morían en el Perú en la década del 30. Quedó huérfano a los ocho años y fue recogido por una familia más o menos acomodada que lo crió como ayudante de la casa. Me cuenta que iba descalzo al colegio con su único par de zapatos en la mano por caminos de herradura para llegar a la escuela del pueblo. Pudo estudiar hasta el tercer grado de primaria y luego ya no pudo continuar por el trabajo de la casa. Años después, estudiaría mecánica automotriz por sus propios medios.

Mis padres nacieron en la primera mitad del siglo XX, en ese Perú oligarca con poco más de 5 millones de habitantes. 75% del país era rural y 25% urbano, una Lima de apenas 230 000 personas. Para entonces el 67% de la población adulta era analfabeta, siendo mujeres la mayoría en un 78% (Torres, 2013).

En esta historia, que es mi propia historia, similar a la de millones de peruanos y latinoamericanos, quiero resaltar tres ideas centrales:

1. La educación para las mayorías llegó tarde e incompleta o simplemente no llegó. Las poblaciones indígenas, esclavizadas y en pobreza no se beneficiaron.
2. Ser pobre limitará el acceso a la educación y con ello a diversos medios y agencias que permitan a las personas enfrentar la adversidad y salir adelante bajo la normativa y hegemonía de la sociedad actual.
3. Cuando se junta la variable pobreza + procedencia/etnia, las posibilidades de salir adelante disminuyen considerablemente. Pero si se agrega la variable género femenino, la ecuación puede ser fatal.

### **La educación y el proyecto de país**

La educación tiene bandera, no es neutra ni ajena a los grandes proyectos ideológicos y políticos que rigen nuestros países. Después de la colonia, se edificó una república asentada en una clase criolla y sus intereses; quienes quedaron postergados fueron los pueblos originarios y los afrodescendientes, aún en condición de esclavitud.

No obstante, para los nuevos gobernantes civiles y militares, la posibilidad de construir la nación peruana, tipo europea, moderna y culta, estaba en la educación de los más pobres y excluidos. Se trataba de redimir a los indígenas, degradados física y moralmente por la colonia, los terratenientes y la iglesia, y para ello era necesario darles educación. Según el historiador Carlos Contreras, era necesario alfabetizar a la población indígena de los Andes (ni se pensó en las poblaciones amazónicas que se ubicaban en lugares lejanos de los centros de poder), y brindar formación técnica a los jóvenes, para así explotar mejor los recursos naturales y abrir paso a las nuevas ciudades.

El proyecto civilista se gesta bajo una concepción modernizante del progreso, y en clara emulación al despegue de los países de Europa y Norteamérica con la Revolución Industrial. Se trataba entonces de asegurar una mano de obra educada en el castellano y con capacidades técnicas que sea capaz de mover el Perú hacia el futuro. Mirar las realidades y las culturas que resistieron a la colonia, era mirar hacia un pasado incompatible con la idea de modernidad. El proyecto civilista se tradujo en algunas políticas, en las zonas rurales, que obligaban a

los hacendados que detentaban grandes extensiones del territorio, a construir escuelas para los niños y niñas de las familias indígenas que estaban bajo sus servicios. En los ámbitos urbanos se crearon escuelas primarias gratuitas en las nuevas ciudades, así como institutos de formación para los jóvenes que supieran leer y escribir.

En adelante, los sucesivos oligarcas y militares que se turnaron en el poder siguieron la misma orientación y ya en el siglo XX, se implementaron modelos pedagógicos norteamericanos y europeos y se edificaron grandes instituciones educativas e institutos de formación pedagógica y tecnológica. A la par, se creaban los centros de formación castrense para las nuevas generaciones de militares.

A inicios del siglo XX, educadores, artistas, sindicalistas y políticos influenciados por el marxismo e inspirados en el socialismo europeo abren paso a lo que fue el movimiento indigenista, que cuestiona el proyecto desarrollista oficial y plantea retomar las raíces de los pueblos que antecedieron a la colonia. Sus proclamas calaron en sectores importantes de la sociedad peruana y tuvieron eco en las primeras organizaciones sociales campesinas y obreras que empujaron iniciativas educativas alternativas a las que impulsaba el Estado. Desde regiones como Puno, Cusco, Junín y Ayacucho, y en la misma ciudad capital, se dio el debate ideológico sobre el rumbo del país, el cuestionamiento a la tenencia de la tierra en manos de unos pocos, la educación de élite y las condiciones de vida de los indígenas. La apuesta era por la emancipación de los indígenas y la disputa del poder oligarca.

Sin embargo, el proyecto indigenista no cuestionó la visión de un Estado salvador de los indígenas degradados. En ese sentido, había que educarlos en castellano (porque en castellano se hace la política y la proclama), y por otro lado retomar la cultura andina y sus valores. El impacto de estos movimientos hizo posible la conquista de derechos laborales, el protagonismo de líderes y lideresas indígenas, y un nuevo discurso en torno a la república que se plasmó en la producción académica y popular, sin contar con el surgimiento de grandes organizaciones nacionales de obreros y campesinos y nuevos partidos políticos de corte socialdemócrata y socialista con otras apuestas para la nación peruana.

Desde el oficialismo, una de las primeras experiencias de educación para los pueblos indígenas considerando su condición, fue la creación del Programa de Educación Bilingüe (PEBI) nacido en el seno de la reforma educativa del llamado gobierno revolucionario del General Juan Velasco Alvarado de la mano del filósofo Augusto Salazar Bondy en el año 1972. La iniciativa fue novedosa en su tiempo, y se centró en la enseñanza del quechua y castellano en la zona andina, a la par que se oficializaba el quechua, la segunda lengua más hablada en el Perú y el reconocimiento de valores del incanato como parte de la propaganda proselitista de la época. Una mirada romántica y nostálgica que intentó imprimir un sello nacionalista en contraste con los proyectos políticos de sus predecesores y en consonancia con algunos movimientos revolucionarios de Latinoamérica de las décadas de los 60 y 70. La derrota de Velasco puso fin a la educación para los pueblos indígenas, quienes recibían la educación oficial en las instituciones educativas que se crearon en todo el país, bajo la enseñanza de improvisados profesores con bajo nivel de formación. Lo que sí resultó un hecho simbólico de la reforma educativa fue la implantación del uniforme único, que intentó ser un signo exterior de igualdad entre todos los niños y niñas que acudían a la escuela, sin importar si era pública o privada.

En cuanto a los pueblos amazónicos, son dos las situaciones que los dan a conocer en el siglo XX. La primera, a raíz de la llamada “era del caucho”, materia prima para insumos que hicieron posible la expansión de la gran industrialización europea sobre la base de la esclavitud de miles de indígenas amazónicos. Las consecuencias fueron la destrucción de pueblos enteros y el despoblamiento de territorios donde estuvieron comunidades asentadas por siglos. Algunos historiadores dan cuenta que entre, 1870 y 1930, fueron asesinados más de 40 000 indígenas pertenecientes a los pueblos Huitoto, Bora, Ocaina, Resígaro y Andoque, entre otros.

La segunda situación que pone en la palestra a los pueblos amazónicos fue la conformación de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en 1980, congregando representantes de 53 Federaciones y 1 251 comunidades de los pueblos indígenas de la Amazonía Peruana.<sup>2</sup> Desde esta organización, han sido los pueblos

---

2 <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos>

amazónicos los que han impulsado interesantes iniciativas que han contribuido al derecho a la educación de los pueblos indígenas, siendo una de las más significativas, la creación del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que inicia actividades en 1988, constituyendo un referente y un antecedente de la educación intercultural bilingüe, incluso para las organizaciones que perseguían el mismo propósito desde los Andes peruanos.

Desde la década de los 80, la historia del Perú y también de la educación para los pueblos indígenas, en particular de los Andes peruanos, se tiene que contar vinculada al Conflicto Armado Interno que tuvo como escenario principal las regiones del llamado Trapecio Andino (Ayacucho, Huancavelica, Apurímac). La presencia de Sendero Luminoso (SL), un partido de afiliación comunista, modificó estructuralmente la vida de las comunidades y sus pobladores.

SL usó las paredes como pizarras, para criticar el sistema, las condiciones de vida y la educación y consideró que el hombre nuevo resultado de la revolución debía formarse en las escuelas de pioneros. Usó varias estrategias para captar docentes y jóvenes, en las universidades e institutos de formación pedagógica: a través de las estructuras de dirección del sistema educativo; infiltrando a sus correligionarios en el gremio magisterial; a través de las academias y centros preuniversitarios; y de escolares de secundaria captados a través de sus docentes en las aulas.

Esta situación trajo, entre otras consecuencias, el descrédito y la persecución de los docentes y sus gremios, acusados de pertenecer a Sendero Luminoso y de la captación y muerte de muchos niños y jóvenes en sus filas por parte de la policía y el ejército; pero luego, el posterior abandono de las escuelas de estos territorios, que también fueron despoblados por el conflicto. Las universidades donde tuvieron influencia fueron intervenidas y ocupadas por el ejército, socavando las organizaciones estudiantiles y persiguiendo a sus representantes. El Presidente Alberto Fujimori, quien llegó al poder a través de elecciones democráticas y luego de instalado permaneció diez años en el cargo, llevó adelante una política genocida y atentatoria de los derechos humanos en su lucha contra los partidos en armas, incurriendo en actos tan terroristas como los que cometían los senderistas, hechos que le

han valido una condena por genocidio y otra por corrupción. El conflicto armado interno se extendió entre 1980 y 2000, con un saldo de más de 70 000 víctimas, siendo el 75% población indígena, según el informe de la Comisión de la Verdad.

El modelo neoliberal implementado por el gobierno del presidente Fujimori y avalado con una nueva y cuestionada Constitución del Perú del año 1993, convirtió la educación peruana en una mercancía cuando se aseguraron las condiciones para la ampliación indiscriminada de la oferta privada para los niveles de la educación básica y superior. Las “escuelas y universidades garaje” fueron una muestra de ello, en nombre de ampliar la oferta educativa para el beneficio de la población sin garantizar la calidad y la mejora del servicio educativo. En cuanto a la educación superior, se dio una terrible paradoja. Mientras que las universidades públicas permanecían intervenidas militarmente, las privadas se creaban en todas partes ofreciendo abundantes programas de formación en pregrado y posgrado, amparadas en la nueva constitución.

### **Avances en EIB y la experiencia de la UARM**

La población con lengua originaria como lengua materna en el Perú al 2007 asciende a 4 045 713 personas (83% quechuas, 11% aimaras, 6% de otros pueblos indígenas) y a partir de esta cifra se estima que la población escolar con lengua materna distinta al castellano es de 1 084 472 niños, niñas y adolescentes en edad escolar (INEI, Censo 2007). De ellos, el 79.3% son quechuas, el 7.3% aimaras y el 13.4% pertenecen a diferentes pueblos indígenas amazónicos. Según el Ministerio de Cultura, existen 52 pueblos originarios que hablan 47 lenguas pertenecientes a 19 familias lingüísticas. Es decir, estamos ante una realidad que no se puede ocultar y que nos define como un país diverso culturalmente y con pueblos que exigen su reconocimiento y una educación de acuerdo con sus culturas y lenguas.

Esta realidad negada y tendenciosamente invisibilizada por la Historia, las políticas y el sistema educativo mereció una respuesta por parte del gobierno. Desde el año 2011, la historia de la educación de los pueblos indígenas ha sido tomada con mayor seriedad, impulsando

un conjunto de acciones que merecen ser reconocidas y apreciadas: se registraron 20,419 Instituciones Educativas del nivel inicial y primaria, ubicadas geográficamente en comunidades y distritos donde la población tenía una lengua materna distinta al castellano o la usaban alternadamente. Lo cual permitió precisar que 17 315 de ellas tendrían la lengua originaria como primera lengua y las otras 3 104, tendrían al castellano como primera lengua y de segunda lengua, una originaria. Se estimó que en estas escuelas estudian casi un millón de niños y niñas que requieren educación intercultural bilingüe. Asimismo, se elaboró un padrón de docentes con dominio de lengua originaria, con 38 458 docentes inscritos. Esta información permitió identificar la brecha de docentes Educación Integral Bilingüe (EIB). Otro avance importante fue el diseño de una propuesta pedagógica para el desarrollo de la EIB en las escuelas.

En cuanto a las políticas, se cuenta con la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe aprobada por un Decreto Supremo del sector educación (D.S. n.º 006-2016-MINEDU). Esta política establece la educación intercultural para todos los estudiantes de las Instituciones Educativas del país, públicas y privadas, urbanas y rurales sin excepción. Su objetivo es fortalecer la identidad plural y el reconocimiento y valoración de la diversidad sociocultural y lingüística del país. Mientras que la educación intercultural bilingüe pretende garantizar el derecho a una educación pertinente que asegure la identidad individual y colectiva de los estudiantes de los pueblos originarios.

La otra política, que más bien es un instrumento para la gestión, es el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe elaborado participativamente bajo consulta previa a los pueblos originarios, como lo establece el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales de la Organización Internacional del Trabajo suscrito por el Estado peruano.<sup>3</sup>

Una tercera política, orientada a cerrar brechas de docentes EIB, es la creación de una modalidad especial de beca dentro del programa social Beca 18 en el año 2014, orientada a asegurar educación superior a jóvenes en situación de pobreza o vulnerabilidad. La beca especial

---

3 Se aprobó por resolución ministerial R.M. n.º 629-2016 – MINEDU.

EIB se definió exclusivamente para jóvenes procedentes de pueblos originarios que quieran convertirse en docentes EIB. La finalidad de la beca EIB, según información de su página web es: “Promover una educación intercultural bilingüe pertinente y de calidad, formando una nueva generación de docentes críticos y reflexivos capaces de contribuir al desarrollo de sus comunidades y del país, de acuerdo con las características socioeducativas de los pueblos andinos y amazónicos”.

Es aquí donde la Universidad Antonio Ruíz de Montoya (UARM) asume un compromiso para contribuir a la Educación Intercultural Bilingüe en el país. Desde su creación en el 2003, la UARM ha sido una universidad sui generis: justamente el sello de la Compañía de Jesús se expresa en la centralidad en la persona, por lo cual su énfasis humanista genera una oferta de servicio que no solo busca la excelencia académico profesional, sino que el estudiante establezca un compromiso de por vida con su entorno. Desde el año 2014, se produjo un cambio en el perfil de los estudiantes de la Ruíz, caracterizado hasta entonces por jóvenes de clases medias, jóvenes con vocación religiosa de diversas órdenes y becarios de colegios Fe y Alegría. Con la presencia de cerca de 350 estudiantes del Programa Beca 18 procedentes de todo el país, el perfil del estudiantado de la UARM cambió sustancialmente. Voy a referirme únicamente a los jóvenes de EIB, que son los que atendí desde la Coordinación de la Carrera hasta agosto del 2017.

Se trata de 113 jóvenes de pueblos quechuas de Apurímac, Cusco, Ayacucho, Huancavelica y Puno, que estudian la carrera de EIB. Los jóvenes llegaron a través de un proceso de migración, que no deja de ser forzada, porque si encontraran las oportunidades en sus propias regiones no migrarían a una ciudad grande y en cierta forma hostil, como lo es Lima. No obstante, son otras condiciones de migración, no como el miembro de la familia que busca oportunidades lejos del campo y de la pobreza, o desterrado por el Conflicto Armado Interno; estamos frente al joven andino del siglo XXI que toma del Estado la oportunidad que le ofrece para hacer un cambio radical en su propia vida, en la historia familiar y comunal. Probablemente, será el primer profesional de toda la familia y eso generará un cambio profundo en sus visiones y perspectivas.



En esa nueva posición, los jóvenes fueron, ante todo, conformándose en grupos y colectivos que les permitan apoyarse mutuamente, defender su identidad y en cierta forma, resistir con sus propios recursos culturales y sociales. Por eso los veíamos reuniéndose en los jardines para compartir alimentos en una manta, cantando o contando historias de sus pueblos, discutiendo temas que les afectaban directamente o simplemente conversando en quechua. Más fortalecidos y cohesionados comenzaron a abrir espacios muy importantes en la universidad que nos convocaban a todos, se instaló el “*Tinkunakuy*” (gran encuentro), como espacio libre para que los estudiantes de la carrera puedan compartir sus costumbres, pero con los años, el espacio se abrió a todos los interesados que quisieran vivir una experiencia andina a través de la música, el juego, las danzas y el intercambio cultural. También se instaló cada mes de abril, las noches de homenaje al poeta César Vallejo en expresiones poéticas y narrativas bilingües quechua-castellano; y en junio, la celebración de la celebración al Sol (Inti Raymi) y la fiesta de San Juan, dos festividades que, en el mundo andino y amazónico respectivamente, responden al inicio del nuevo año determinado por el solsticio de invierno.

### **Algunas reflexiones**

Desde la experiencia de la UARM, queda en evidencia que las instituciones cambian y tienen que cambiar si la población a la que atienden es diversa, y eso implica en primer lugar reconocer estas presencias diversas, apreciarlas, valorarlas. La adecuación de la institución no es fácil, pero implica sobre todo decisión política. Ayudan en gran medida los principios y valores institucionales, el convencimiento de que somos coresponsables de que los derechos de las personas se cumplan, entre ellos el derecho a la educación. También ayuda el contar con enfoques que iluminen el camino hacia el cambio.

Considero que no es posible seguir conservando la estructura occidental y rígida, heredera de la universidad europea (al estilo Salamanca en el siglo XIII), donde la universalidad es entendida eurocéntricamente, con jerarquías y disciplinas del saber funcionales a las demandas del mundo moderno, con un solo tipo de ciencia y de lengua castellana. La

UARM tendrá que pensarse y virar progresivamente hacia una verdadera universidad intercultural, donde podamos ver el mundo en clave de otras culturas, donde la filosofía se recree, donde la ética pueda ser reescrita, y el mundo sea visto desde otros rincones del país. Parafraseando a Aníbal Quijano, la universidad deberá descolonizarse también.

Finalmente, la interculturalidad es una vivencia al interior y exterior de cada uno, de sus familias y entornos, y todos en el Perú estamos tocados por la presencia de las culturas nacionales y extranjeras que conviven en el territorio. La presencia de los jóvenes quechuas en la carrera de EIB en la UARM ha supuesto dos desplazamientos simbólicos interesantes: el primero, salir de la periferia, de la comunidad distante y ajena, para ocupar un lugar en una universidad privada de la capital, Lima. El segundo es el desplazamiento cultural de la comunidad universitaria, al dejarnos penetrar por la cultura y la lengua quechua, en las aulas, comedores, jardines, eventos, etc. Y que sin duda nos interpela como sujetos peruanos y nacionales, y como miembros de una institución tradicional como lo es la universidad.

## Bibliografía

Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2003). *Informe Final*. Lima: Autor.

Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. (Documento de trabajo 80. Serie Historia, 16). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

FORMABIAP (s/f) *Quiénes somos*. Recuperado de <<http://www.formabiap.org/sitio/index.php/quienes-somos>>

INEI (2008). *Censos Nacionales XI de Población y VI de Vivienda, Perú: Resultados Definitivos, T. I*. Lima: Autor.

MINEDU (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. Recuperado de: <[http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta\\_pedagogica\\_eib\\_2013.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedagogica_eib_2013.pdf)>

MINEDU (2016). *Política sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe D.S. No. 006-2016-MINEDU*. Recuperado de <<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ds-006-2016-minedu-09-jul-2016.pdf>>

MINEDU (2016). *Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. R.M. No. 629 -2016 – MINEDU*. Recuperado de: <<http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/eib-planes/rm-629-2016-minedu-plan-nacional-eib.pdf>>

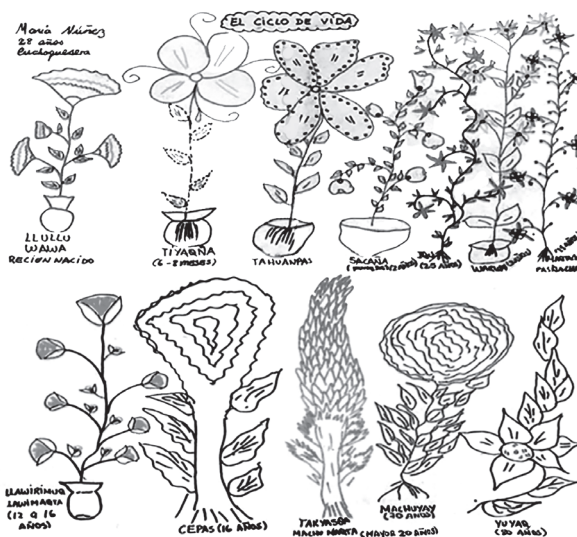
PRONABEC (2014). *Beca 18 Educación Intercultural Bilingüe. Expediente Técnico 2014*. Recuperado de <[http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib\\_expediente2014.pdf](http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/eib_expediente2014.pdf)>

Torres, A. (2013). *Opinión Pública 1921-2021*. Lima: Editorial Aguilar.

# Perspectivas culturales sobre la juventud

## El caso de la comunidad de Quispillacta, Ayacucho

Grimaldo Rengifo Vásquez  
Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas



Este breve ensayo se basa en la interpretación de un dibujo que hizo la comunera María Núñez, del barrio de Cuchoquesera, comunidad de Quispillacta, Ayacucho. La lámina muestra, mediante dibujos de plantas, las etapas de vida de una persona, y dentro de ella a lo que ella considera como joven. La interpretación primera la debemos a la Asociación Bartolomé Aripaylla, una organización de la sociedad civil con base en Huamanga, publicada en un artículo denominado: *Warmakay. Ser joven* (2002). Es sobre ambas fuentes que escribo mi propia argumentación.

María no ha pintado a humanos en distintos momentos de su desarrollo. Cuando le solicitaron en un taller que dibujara las etapas de vida de una persona lo hizo dibujando plantas del paisaje que conoce.

Hizo una analogía sugerente entre naturaleza y humanos. La Asociación Bartolomé Aripaylla (ABA), en referencia a una lámina pintada por María Núñez (28), sentenció que: “La vida es un jardín de flores desde la concepción hasta la vejez” (ABA-tdh, 2002, p. 5)<sup>1</sup>. De esta lámina deduciré algunos sentidos culturales de ser *wayna* o *sipas*<sup>2</sup> (joven masculino y femenino en quechua), apoyándonos además en testimonios de otros contextos andinos.

Uno de los sentidos de dibujar plantas con flores es que ser *warmakay* y *sipas* (joven. masculino y femenino en quechua ayacuchano) es, como dicen los comuneros: “vestirse bonito”, con vestimentas coloridas que sintonizan con su modo de ser y su paisaje. Las vestimentas recrean los colores del medio y son distintivos de un pueblo. María dibuja a una *sipas* como una planta en que la flor es lo que sobresale. Sobre el tallo grueso en el que se adosan unas hojas se yergue la figura de la flor que lo abarca casi todo. Como señala don Magno Conde Pacotaype, del barrio de Tuco de la comunidad de Quispillacta:

*Warmakay* es ser como una flor, es tiempo de florecer más, por eso a todos les gustamos, les simpatizamos, tanto en nuestra ropa, comportamiento y palabra (buenas expresiones). Ser joven es ser como una planta, es florecer, por eso andamos bonitos (ABA-tdh. 2002, p. 6)<sup>3</sup>.

- 
- 1 Asociación Bartolomé Aripaylla (ABA). Terre des hommes-Holanda. **Warmakay. Ser joven.** Ayacucho. Julio 2002.
  - 2 Es importante fijarse cómo para el quechua y probablemente para el aymara, a diferencia de la concepción de *wana* donde no existe una expresión para designar si es hembra o macho, para los jóvenes existen, empero, palabras diferentes para cada género.
  - 3 En similar dirección añaden las expresiones de don Óscar Conde Huamaní: “Los vestidos del joven o de la señorita son bien adornados, bordaditos con lanas de colores; los varones visten pantalones de cordillate de lana negra, faja, sombreros quinchuyvino (color marrón oscuro) con su “barbaje” y sus flores que son plumas de pavo real, *sora wayta* (flor de una gramínea) o flores de caucho, poncho bien tejidito y su *chintlili* (similar a la guitarra). Las mujeres visten con pollera de bayeta teñida y con bordes bordados en flores sobre diferentes colores de tela, con *chimpita* margarita o sortiguillas, aretes, muchos anillos, ganchos, blusas de colores vivos, con flores en los sombreros. Así caminan ellas como si estuvieran volando por el aire nomás, muy ligeritas, bien vestiditas. Eso es *warma vida*.”

La flor, empero, no es sólo expresión de belleza, es fuerza regenerativa. También enuncia un momento de la vida de regeneración plena, una situación biológica en que la joven puede engendrar vida. Esta condición de plenitud regenerativa del joven o la joven es vital para fortalecer a la *Pachamama* una vez que ésta ha brindado sus frutos en los meses de cosecha. Al término de éstas los jóvenes varones y mujeres juegan en la chacra. Los varones arrastran a las mujeres al ras del terreno cosechado para que éste recupere sus energías menguadas luego del ciclo productivo. Las mujeres jóvenes, mediante lo que los comuneros llaman “*urimar*” (contagiar) confieren a la *Pachamama* sus dotes de vitalidad regenerativa para que el ciclo recreativo andino próximo sea vigoroso.

La joven y el joven están en un momento en que pueden iniciar su etapa de preparación para el matrimonio. La expresión quechua “*takyasqa*” –del quechua *tak*: tranquilidad, *takyasqa*: madurez, criterioso(a) expresa la madurez a la que ha llegado el o la joven. María lo llama en quechua y para referirse al varón como: “*machu takyasqa*, y lo nombra así: mayor, 20 años. La planta dibujada por María tiene una flor con su inflorescencia parecida a una panoja de quinua o de coyo (kiwicha o amaranto). Quienes conocen estas plantas entienden que la inflorescencia es la parte más vistosa de la planta y la que sobresale sobre el conjunto. Llegado a este momento la comunidad estimula las uniones matrimoniales entre jóvenes de ambos sexos. Dora Tomaylla Mendoza se refiere a este momento con las siguientes expresiones:

Cuando una mujer ya es *takyasqa* (madura), sus familiares le incentivan para que haga su poncho, manta, polleras, *wali watus* y otras prendas más. Esto es una forma de avanzar con las actividades para llegar a su matrimonio sin preocupación alguna y luego dedicarse a otros quehaceres como la crianza de los hijos. Desde soltera se inicia a disponerse, hacer vestidos, empezar a criar animalitos. Igual los varones hacen polleras, compran rebozos, sombreros, *chimpitas* de toda clase y otras prendas para su futura esposa; tejen frazadas, compran utensilios de cocina. Los varones son más *machurisqas* (maduros), se “arman” de todo” (ABA-tdh. 2002, p. 8).

Con el ritual del matrimonio el mundo de los *wayna* y *sipas* se apaga y emerge una nueva etapa de vida: la del comunero. Según Magdalena Machaca (com. Personal, 4 Sep. 2011), cuando la pareja está formada se disipa el género –al igual que la noción de *wawa*–, ambos ahora son como una yunta de runas: la pareja es *qari-warmi*, así junto.

El segundo de los sentidos que refiere ABA es que *warmakay* es saber “cantar, componer nuevas canciones”. Alude al espíritu festivo y alegre que envuelve o debe caracterizar a todo joven de una comunidad, a su espíritu creativo, y grupalmente comunicativo. Por lo general, en las comunidades se canta y toca en grupo. Los solistas son escasos, usualmente la fiesta y el canturreo son colectivos. La comunidad espera del joven el toque de alegría en la fiesta. Cuando este espíritu festivo está ausente, dicen los comuneros que: “aquí no hay jóvenes”. Pocos son los jóvenes que no saben tocar la pequeña guitarra o vihuela llamada “chinlili”.

Un tercer atributo que, labrado desde la niñez, cobra singular importancia en esta etapa es el de la amistad, una amistad que dirigida al género opuesto puede llegar al sentimiento amoroso. La amistad, en esta etapa de la vida, se asocia con simpatía, devoción y compromiso con la otra y el otro; es el momento en que los jóvenes hacen lo que en los Andes se llama “*ayllu-ayllu*” (familia-familia); es decir, la crianza de lo comunitario entre personas de una misma generación, una trama social que se expresa en todo momento de sus vidas: en las labores chacareras, en la construcción de casas, en las expediciones de recolección, en fiestas y todo tipo de acontecimiento. En esta etapa se afianza la gratuidad que es cultivada a cada instante. El amigo o amiga reemplaza lo que en la niñez es atributo del papá o la mamá: ser el confidente. El amigo o amiga es ahora a quien se le cuenta los secretos de la vida, y será en adelante el que puede determinar, con sus consejos, la vida de un o una joven. La palabra entre jóvenes empieza a tener un peso que obliga a guardar el secreto y a ser solidario con el quehacer de él o ella. Amistad en esta época es también cuidar del otro, solidarizarse hasta con las “locuras” que puede cometer. Es también el momento en que la confianza es un valor muy cuidado, algo de lo que el joven espera del amigo. La amistad, en este sentido, es también respeto y

cariño, y empieza a ser un bien en la relación humana tan fuerte como el parentesco<sup>4</sup>. Es una alianza que se labra en esta etapa y que puede durar toda la vida.

Un cuarto aspecto al que el dibujo de María nos transporta es a la equivalencia entre humanos y naturaleza. La juventud no es algo que le sucede sólo a los humanos, le ocurre también a la naturaleza, y a las deidades<sup>5</sup>. Amancio Ccallocunto, de la comunidad de Quispillacta, Ayacucho, comenta a este respecto lo siguiente:

En nuestra zona hay dos formas de criar el agua. Para *llamar el agua* primero se flocean los envases de barro con el que vamos a traer el agua de la laguna Socsahuana; somos los jóvenes quienes vamos. Primero se hace una ofrenda a la laguna, un permiso, si no hasta nosotros podemos entrar como ofrenda. Se trae el agua en jarrito de barro, no de plástico ni de aluminio, si no se seca la *gocha*. Una vez que tenemos el jarrito con agua de la laguna nos escapamos para llevarlos a la chacra. Corremos unas 4 a 5 horas y somos alcanzados por la tormenta. ¿Por qué tienen que traer el agua los jóvenes? Porque el agua es como nosotros, joven, no a cualquiera puede apegarse, tiene que enamorarse de nosotros, seamos varones o mujeres. En Huertahuasi hay un puquial, cueva encanto, allí van solo mujercitas puras de corazón y alma, cogen con jarrito de barro, se flocean con plantitas de allí, traen el aguüta y en un tramo esperan los varones, reciben las flores y el agua, corren a la loma y allí esperan los comuneros para hacer una challa (PRATEC, 2011, p. 16).

Esta semejanza entre humanos y naturaleza es lo que autoriza a María a realizar la analogía, pues existen momentos en que las plantas son también niños, jóvenes y abuelos. El tema de la flor singulariza la

---

4 Dicen los de la Asociación Bartolomé Aripaylla (ob.cit.) que “hay un momento en que los jóvenes se vuelven *iskay sunqu* o dos corazones, uno para los padres y otro para su compromiso, que es en la etapa de enamoramiento y mientras formalizan su situación, luego del cual se retorna otra vez a ser un solo corazón tanto para la familia como para la comunidad.

5 Guamán Poma dibuja –en su texto “Nueva Crónica y Buen Gobierno– al sol y a la luna en sus distintos momentos del ciclo vital como personas que van envejeciendo conforme transcurre el *wata* (año en quechua).



correspondencia entre las edades de los humanos y de las plantas. Los animales tendrán lo propio, como las lluvias, los ríos y los bosques. Hay jóvenes en todo el ayllu: humanos, naturaleza, y deidades. La juventud en los Andes no es una noción antropocéntrica.

Una quinta característica es que el criterio para designar lo joven no se agota en lo cuantitativo: la cronología (18-29 años), sino que son los atributos cualitativos, los que definen una etapa de la vida. Uno de éstos es la energía y vitalidad. La juventud se expresa en la capacidad física para realizar tareas que demandan esfuerzo, sea en la chacra, en el bosque y en las aguas, y también en los deportes. El joven es ágil, decidido y por lo general no tiene temor a lo desconocido. Es una etapa de búsqueda incesante que le lleva a indagar por territorios inexplorados y cuyo acceso demanda fortaleza, y capacidad de soportar períodos de penuria y escasez. Cualquier persona de cualquier edad, si muestra estos atributos es joven.

Se puede ser joven en cualquier edad si es que expresa los atributos que hemos indicado. Siendo así, alguien de siete años puede ser joven, así como puede ser alguien de cincuenta, si es que responde a las características del *warma* o de la *sipas*, en particular si muestra energía y presteza en realizar las tareas. En este sentido, las flores dibujadas por María, no necesariamente deben leerse como etapas excluyentes en la vida de una persona. Cualquiera de ellas contiene a las otras. De allí que uno puede ser abuelo o niño, como ser humano, naturaleza y deidad (ayllu), al mismo tiempo y en la misma circunstancia, Como decía el maestro retablista Jesús Urbano:

Yo mismo soy hijo de mis padres que en paz descansen, pero también soy hijo de la Pachamama (Urbano y Macera, 1992, p. 164).

En este sentido ser joven es expresar en un momento de la vida una de las plantas dibujadas por María y contener al mismo tiempo cada una de ellas. No se va haciendo joven, uno es joven, niño y abuelo. La comunidad no está fuera de la persona. Cada persona es en sí misma una comunidad de flores.

Se debe distinguir también lo que son los atributos juveniles masculinos de los femeninos. Al joven se le asocia con lo silvestre, con el monte, con las montañas agrestes, con su capacidad para nadar en los ríos y lagos más torrentosos y profundos. En Ayacucho la Asociación ABA compara al joven con la *sallqa* –la naturaleza-, eso mismo sucede en Lamas, San Martín, donde se asocia al joven con el monte. Y es que otra característica del joven es la aventura. La aventura se vincula a lo misterioso, se refiere a la exploración de lo no conocido, a lo que reta la imaginación y las posibilidades del cuerpo. El joven se halla en la búsqueda del suceso, o está en los sucesos que hacen a la comunidad un lugar de mucho dinamismo. Por eso otro atributo del joven es ser caminante, explora cada escenario del territorio de su comunidad, de comunidades aledañas, como de otras regiones. Un joven para la comunidad es alguien que debe conocer los caminos de los abuelos y también la ciudad, el ser explorador es parte de su formación.

La joven, en cambio, se halla vinculado al cuidado de la casa y del entorno más cercano a ella: la huerta, la chacra y el pastoreo. El espacio de formación y realización de la joven se halla en la crianza de la prole y de los bienes de la familia. Una joven ya cocina, sabe de los secretos de las plantas medicinales, conoce del hilado y del tejido, sabe de los secretos de la crianza de las *mamas*, y es usual encontrar niñas ayudando a la mamá con la crianza de los hijos e hijas más pequeños. La joven está asociada al entorno cercano de la casa, a sus huertas y chacras aledañas.

El o la joven es también sinónimo de servicio, sea en los convites colectivos donde se encarga de ayudar comedidamente a los que pasan el cargo, sea en las fiestas familiares. La comunidad lo educa desde pequeño(a) para ello. Todavía en algunas comunidades ayacuchanas se integra a niños al sistema de autoridades comunales como “huambra alcalde”, como les denominan en Marcará, Ancash, o como “brazos” y “ayudantes” en Ayacucho. Los niños son una autoridad más, son un runa más, al punto que en Cusco a los niños y niñas se les denomina como “huchuy runa”, runas en su forma de niños. De jóvenes están ya habilitados para asumir cargos que les confiere su comunidad.

## **Bibliografía**

Asociación Bartolomé Aripaylla (ABA). Terre des hommes-Holanda. (2002) *Warmakay. Ser joven*. Boletín N° 2.

PRATEC; Broederlijk Delen (2011). *Adaptación al Cambio Climático y saber andino*. Lima.

Urbano, J; y Macera, P. (1992) *Santero y Caminante*. Lima: Apoyo.

## Formación de formadores EIB: logros y desafíos

Yolanda Rojo Chávez  
Universidad Antonio Ruiz de Montoya

Existe un consenso internacional y nacional en afirmar que el rol docente es fundamental en la garantía al derecho pleno de una educación culturalmente pertinente, oportuna, relevante. Recientemente, la Declaración de Incheon y Marco de Acción (2015) para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 –garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos–,<sup>1</sup> releva en una de sus metas la importancia de la formación docente al plantear que los sistemas educativos exitosos, que garantizan la calidad y la equidad, se han centrado en un desarrollo profesional continuo que favorece el aprendizaje y el mejoramiento de los mismos docentes a lo largo de sus carreras (Declaración de Incheon, 2015, p. 55).

En nuestro país, el enfoque intercultural está incorporado en los principales documentos y lineamientos de política que orientan la formación y práctica docente. Entre ellos, *Marco del Buen Desempeño Docente* (MBDD)<sup>2</sup> constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDU, 2014, p. 17). El MBDD está organizado en cuatro dominios y nueve competencias. En ellos se aprecia el enfoque intercultural; en especial, destaca la competencia tres, cuando se valora la práctica docente para promover procesos de aprendizaje y convivencia democráticos desde el horizonte de la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos e interculturales.

---

1 Ver: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

2 Ver: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

De igual modo, el *Marco del Buen Directivo*<sup>3</sup>, señala el rol directivo en la promoción de la convivencia democrática e intercultural, y la participación de la comunidad, como condiciones necesarias para la mejora de los aprendizajes (MINEDU, 2014, p. 35).

La formación de docentes EIB, en particular, encuentra sus principales orientaciones en la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (D.S. n.º 006-2016-MINEDU)<sup>4</sup>. En este documento, el tercer eje referido a la Formación inicial y en servicio de docentes para la Educación Intercultural para Todos (EIT) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), indica como primer lineamiento el desarrollo de competencias personales, pedagógicas, de gestión e investigación en las y los docentes en formación inicial y en servicio para el tratamiento educativo de la diversidad cultural con una mirada interseccional; y como segundo, la implementación del enfoque intercultural y de género, desde lo interseccional, en la educación superior universitaria y no universitaria.

Con la finalidad de promover la implementación de la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, el Proyecto *Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior* PROCALIDAD<sup>5</sup>, en coordinación técnica con la DIGEIBIRA del MINEDU, organizó la Octava Convocatoria “Financiamiento para implementar planes de mejora para los 29 Institutos públicos de educación superior pedagógica (IESP) con oferta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)”. En este marco, la UARM desarrolló dos diplomados dirigidos a 81 gestores y 148 formadoras y formadores de dichos institutos, en el período de julio a diciembre del año 2017.

Este breve artículo desarrolla los principales logros y lecciones aprendidas de la propuesta formativa de los Diplomados en mención, como una sencilla contribución a las medidas de política de formación de formadores EIB en nuestro país.

---

3 Ver: [http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco\\_buen\\_desempeno\\_directivo.pdf](http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)

4 Ver: <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ds-006-2016-minedu-aprueba-politica-de-educacion-intercultural-bilingue.pdf>

5 Ver: <http://procalidad.gob.pe/web/node/4>

## Breve recuento de la experiencia

Los diplomados, Gestión y pedagogía intercultural, e Investigación y pedagogía intercultural, estuvieron dirigidos a 81 directivos y 148 docentes de 29 IESP –respectivamente–, que ofrecen la carrera de EIB en 15 regiones del país<sup>6</sup>. Tuvieron como **finalidad** contribuir en el mejoramiento del servicio educativo que brindan los ISP e IESP formadores de las y los docentes EIB, promoviendo su pertinencia cultural, una pedagogía crítica-reflexiva desde la práctica e investigación constante, una gestión y convivencia democrática e intercultural, y libre de toda forma de discriminación. De tal modo que las y los futuros docentes desarrollen una pedagogía transformadora de desigualdades históricamente construidas, desde los principios ético-político-pedagógicos de una EIB de calidad.

Los Diplomados se realizaron bajo la modalidad semipresencial, y tuvieron tres sedes para la implementación de los talleres presenciales (tres jornadas completas), Tarapoto, Lima y Cusco. Cada Diplomado se **organizó** en tres módulos. El primero, común a ambos.

Los módulos que constituyen el Diplomado de Gestión y Pedagogía Intercultural: *Las políticas y la formación docente EIB* (marco normativo internacional y nacional a favor de la EIB, instrumentos de gestión con enfoque intercultural y de género), *Gestión intercultural de los procesos educativos* (organización y clima institucional democráticos e interculturales), y *Cambio y mejora de la formación docente EIB* (énfasis en los sistemas de monitoreo, acompañamiento y evaluación).

Por su parte, el Diplomado de Investigación y Pedagogía Intercultural está organizado en los siguientes módulos: *Las políticas y la formación docente EIB* (marco normativo internacional y nacional a favor de la EIB, instrumentos de gestión con enfoque intercultural y de género), *La investigación y la formación docente EIB* (descolonización como categoría de análisis y herramienta útil para comprender y aplicar la investigación al servicio de los objetivos ético-políticos y pedagógicos de la EIB; diseño de Proyecto de Investigación); y *Propuestas formativas en la EIB* (líneas de

6 Lambayeque, Ancash, Pasco, Huancavelica y Ayacucho (sede Lima); Amazonas, Cajamarca, San Martín, Loreto y Ucayali (sede Tarapoto); Madre de Dios, Puno, Cusco, Moquegua y Apurímac (sede Cusco).

investigación institucionales, y aplicación de un avance de los Proyectos de investigación diseñados en el módulo II).

Los Diplomados asumen los **enfoques curriculares** adoptados por la DEIB en la propuesta pedagógica intercultural para carreras EIB<sup>7</sup>. Éstos son seis, los enfoques de interculturalidad crítica, género, buen vivir, crítico reflexivo, por competencias, y bilingüismo como práctica social.

Desde la incorporación de estos enfoques se busca responder a los principios y sentidos de la EIB. En este marco, el enfoque de género se incorpora en el proceso de convocatoria (participación igualitaria), en el uso de data desagregada por sexo en los diagnósticos y planificación estratégica de las instituciones formadores (organización institucional, roles e interacciones), y en la valoración del aporte de las mujeres al conocimiento.

Cada módulo o curso sigue la **propuesta metodológica** de: SENSIBILIZACIÓN - REFLEXIÓN - ACCIÓN. Es decir, se parte de las experiencias, conocimientos, emociones y prácticas de las y los docentes. Luego, se dialoga con información nueva, y finalmente, se promueve asumir compromisos de cambio y de actuación en la gestión institucional y pedagógica cotidiana con criterios de pertinencia cultural y principios de equidad y justicia.

Los diplomados han implementado estrategias caracterizadas por el “aprender haciendo”, la sistematización de la experiencia profesional, la producción y elaboración de propuestas, actividades virtuales de colaboración, el intercambio de experiencias, la participación en videoconferencias, y la retroalimentación de los aprendizajes.

Durante la fase a distancia de los diplomados, se desarrolló la estrategia de tutoría y asistencia técnica en el territorio a través de las **tutorías presenciales** en todas las instituciones participantes. Esta labor fue desarrollada por diez tutores previamente capacitados, con amplia experiencia en EIB, y, sobre todo, con un compromiso probado

---

7 Se toma como referencia los enfoques del Currículo de Formación Docente para la Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Documento de trabajo. DIFOID – DEIB (2016).

en la construcción de ciudadanía intercultural desde la educación. El acompañamiento en el territorio se realizó en forma individual y también colectiva, es decir a todo el equipo docente y directivo de los IESP. Cada institución formadora tuvo como mínimo dos visitas de jornadas completas durante la fase a distancia de cada módulo.

La **plataforma virtual** es un recurso fundamental en la fase a distancia. Se privilegiaron foros y breves vídeos de la experiencia en los IESP, enfatizando con ello el intercambio dialógico de experiencias.

La **evaluación** tomó en cuenta tres aspectos fundamentales, la participación crítica y reflexiva con actitud intercultural en los talleres presenciales y en las actividades a distancia, la comprensión de los contenidos propuestos en los módulos expresados en las tareas de aplicación, y la presentación de un producto final de cada módulo.

## **Lecciones aprendidas**

A continuación, se señalan las principales lecciones aprendidas de la propuesta formativa de los Diplomados.

### **1. Una propuesta formativa que articule consistentemente la exigencia académica con el horizonte político**

Una propuesta formativa en EIB debe estar enmarcada en el horizonte de los objetivos ético-políticos de la interculturalidad crítica. Dichos objetivos orientan la práctica educativa al reconocimiento y cuestionamiento crítico reflexivo de las desigualdades históricamente construidas, y al compromiso cotidiano, personal y colectivo de construir nuevas formas de relación y de con-vivencia basadas en el respeto y valoración de la diversidad, y en los principios de justicia y dignidad humana (Walsh, 2010).

Siguiendo a Walsh, la EIB involucra necesariamente una perspectiva política descolonizadora desde la educación. Desde esta orientación, se cuestiona la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, expresadas en las relaciones consigo mismo/a, en las relaciones con los otros y el entorno, así como en las formas de conocer y saber.



La EIB, entonces, implica una propuesta pedagógica —que reconoce, valora y se desarrolla desde la cultura y la lengua de los pueblos, en diálogo equitativo con otras, y con la participación activa de las comunidades—, al servicio de la transformación de las situaciones de injusticia que impiden la vida buena y el buen vivir de todas y todos.

En nuestro país, los programas de formación docente en general suelen tener un estilo “técnico académico”, incluso un tanto escéptico en lo ideológico y político. El tratamiento conceptual es frío y neutral. Está centrado en los contenidos teóricos y en las competencias que oferta el programa de formación luego de culminarlo. En cambio, una mayoría de los programas EIB de formación docente explicitan en forma clara su posicionamiento ideológico, pero en cambio no siempre aclaran en detalle los contenidos teóricos, tecnológicos y metodológicos, ni tampoco las competencias específicas que las y los docente lograrán (UNICEF, 2009, p. 37-38).

En este marco, el proceso formativo de los diplomados nos permite visibilizar y relevar la importancia de equilibrar las dimensiones antes señaladas, es decir, la académica y la ética política, de modo que se fortalezcan las capacidades y actitudes de los docentes a la luz del sentido de una pedagogía intercultural comprometida con la transformación social.

Por ello, es igualmente importante apropiarse reflexivamente de los marcos normativos de los ámbitos internacional y nacional que sustentan el imperativo de la EIB, de los conocimientos e investigaciones vinculados a la gestión y la investigación con enfoque intercultural, de los procesos pedagógicos interculturales, de los diversos enfoques transversales que nutren los principios y sentidos de la EIB, como asumir y comprometerse con el horizonte político que supone la EIB, es decir, con la transformación de relaciones y situaciones que reproducen desigualdades y discriminaciones.

El desarrollo de los diplomados nos permite reconocer que es necesario asumir la interculturalidad en sus diferentes sentidos: como enfoque, como estrategia, y sobre todo como derecho. En efecto, en sentido amplio, la interculturalidad es un **enfoque** que permite orientar comportamientos, miradas, intervenciones, políticas de Estado y regionales en los diversos sectores, a partir del reconocimiento de las

desigualdades construidas en base a relaciones sociales basadas en el racismo, la racialización y la discriminación. Es también, un **proceso continuo de aprendizaje** y de comunicación entre las personas y diversos grupos culturales desde el reconocimiento de la diversidad como riqueza para ser y convivir. Además, constituye una **estrategia** para garantizar el conocimiento, respeto y valoración del otro. Pero, sobre todo, es un **derecho** de todas las personas, sobre todo de las personas y los grupos que históricamente han sufrido discriminación y exclusión (MINEDU, 2013).

## 2. La importancia de romper con mitos de la comprensión dicotómica entre “lo occidental” y “lo indígena”

Una educación culturalmente pertinente, formadora de ciudadanas y ciudadanos capaces de construir una sociedad democrática intercultural, requiere romper con mitos y prejuicios vinculados a lo que se entiende por “conocimiento occidental”, y “conocimiento indígena”.

Un esquema de la visión maniquea de las culturas desarrolla una cosmovisión ideológica marcadamente dualista. Por un lado, la cultura occidental europea y cristiana, y por otro lado la cultura ancestral indígena. Así, algunos Programas formativos y/o personas defensoras de la EIB traducen una visión de la cultura occidental como: hegemónica, pragmática, individualista, analítica y disgregadora, utilitarista, teórica y cientificista, depredadora e insostenible en lo ambiental, injusta, centrada en los derechos individuales.

Mientras que las culturas ancestrales indígenas se caracterizarían por ser: sojuzgadas o dominadas, éticas en vez de pragmáticas, comunitaristas y colectivas, holísticas e integradoras, solidarias y recíprocas, prácticas y vivenciales, sustentables y ecológicas, justas (UNICEF, 2009, p. 36).

El desarrollo de las tareas y productos de los diplomados ha visibilizado esta supuesta dualidad. El proceso reflexivo de las y los directivos y docentes, desde la propia vivencia y práctica educativa, ha permitido reconocer que se mantienen concepciones y representaciones basadas en estereotipos que, muchas veces, oponen absurdamente *lo* occidental y *lo* indígena, y que, en diferentes formas, reproducen desigualdades.

Un ejemplo claro de ello lo constituye la justificación de las bajas expectativas de algunos docentes frente a los procesos de investigación de sus estudiantes. Afirmaciones como, “no les podemos exigir mucho”, “así no más pueden escribir ellos”, por pertenecer a pueblos indígenas en los que los procesos de conocer son “no científicos”, y por lo tanto, menos valiosos.

Por otro lado, se muestran resistencias a revisar la propia práctica y el contexto desde el aporte de otros criterios de análisis de las relaciones sociales, como el de género. Frente a ello, muchas veces se señala que “ese” enfoque es “occidental” y que busca alterar el orden natural de las relaciones de género de las comunidades, en las que además se señala que lejos de cualquier desigualdad entre los géneros, existe una plena complementariedad.

### **3. La importancia de reconocer las necesidades de las y los docentes EIB de los IESP**

Desde la perspectiva de la formación inicial docente en EIB, se busca formar maestros y maestras capaces de desarrollar una educación que parta de la herencia cultural de sus estudiantes y se realice tanto en su lengua originaria como en castellano, así como en diálogo con los conocimientos de otras tradiciones culturales y de la ciencia<sup>8</sup> (MINEDU, 2016, p.7).

Para ello, se requiere de formadores de los IESP, las principales instituciones formadoras de docentes EIB, con las competencias necesarias para implementar la propuesta pedagógica y los principios de la EIB de acuerdo al contexto y territorio.

El Informe Defensorial 174, *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021*, señala en sus conclusiones que el rol docente es fundamental para garantizar una EIB de calidad. Señala también que ello es uno de los principales desafíos del Ministerio de Educación, pues a pesar de los avances de los últimos años, aún persiste el insuficiente número de do-

---

8 MINEDU (2016). *Currículo de Formación docente*. Carrera de Educación Primaria Intercultural Bilingüe. Documento de trabajo.

centes bilingües e interculturales para todos los 55 pueblos y 47 lenguas originarias del país. En esa línea recomienda diseñar e implementar un Plan Nacional de Formación Docente acorde con la realidad diversa y pluricultural de nuestro país, tal como lo propone el Proyecto Educativo Nacional. Este plan debe asegurar la implementación de programas de formación docente de EIB inicial y en servicio a través de diversos modelos formativos, que permitan atender la demanda de EIB en inicial, primaria y secundaria (Defensoría del Pueblo, 2016, p. 203).

La implementación de los diplomados responde en alguna medida al desafío de la formación inicial docente EIB. Y en este proceso, es fundamental que el punto de partida sea el reconocimiento de las características específicas de las y los docentes de los IESP.

Hay un alto porcentaje de docentes contratados. Se requieren, por lo tanto, procesos formativos que los incluyan y que reconozcan sus necesidades formativas específicas.

Las y los docentes participantes del diplomado de investigación carecen de conocimientos básicos de investigación. Ello se evidenció en el proceso de elaboración del diseño de un proyecto de investigación. Las y los formadores tienen dificultades para acceder a fuentes de información vía virtual, consignar las referencias de sus fuentes bibliográficas, citar, organizar sus escritos y redactar, argumentar haciendo uso de diversas referencias teóricas o vivenciales, etc.

Por ello, se requiere incluir en futuros procesos formativos, el desarrollo de manejo de información previa para lograr una mayor apropiación de los aprendizajes.

Se observó que los docentes están muy “encasillados” en la Investigación-acción como casi única forma de investigar, así como en la exagerada valoración a técnicas cuantitativas y de la estadística. Ello dificulta sus posibilidades de ensayar y proponer otras maneras cualitativas de hacerlo, como, por ejemplo, los estudios de casos, investigaciones etnográficas, etc.

En ese sentido, es necesario desarrollar capacidades para emprender investigaciones desde diversas aproximaciones, cualitativas fundamentalmente, tan pertinentes y urgentes en la gestión del conocimiento

en la EIB. Desde esta forma de investigar, se podría aportar considerablemente a comprender las dinámicas, las prácticas, los discursos, los procesos que configuran la EIB.

Las y los formadores EIB tienen algunos desafíos específicos, tales como la necesidad de la construcción de nuevas epistemes en el marco de la descolonización del conocimiento, el diálogo de saberes, el bilingüismo como practica social (valoración y dominio oral y escrito de las lenguas indígenas y del castellano en diferentes escenarios, material académico de diverso soporte en lengua originaria, metodologías apropiadas a la EIB, etc.).

Las y los directivos de los IESP/ISE que ofrecen la carrera EIB requieren de procesos formativos que redunden prioritariamente en modelos de gestión intercultural que respondan a las especificidades del territorio, a las características y necesidades diferenciadas de estudiantes mujeres y estudiantes hombres -fundamentalmente indígenas-; así como, a las características de las y los docentes.

La gestión en los IESP debe responder a los objetivos de la Política EIB, lo que implica la construcción de una organización y clima institucional intercultural, la elaboración de una propuesta de gestión académica EIB con la participación de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes hombres y mujeres, familias, autoridades comunales, sabias y sabios), planes de acción de revitalización de la lengua y cultura, etc.

#### **4. La importancia de la articulación de los enfoques intercultural y de género**

La implementación de los Diplomados asume el enfoque de género como un criterio de análisis de la organización de toda sociedad. Como tal, nos permite comprender las relaciones sociales, la manera de simbolizar y ordenar relaciones de poder. Si tomamos en cuenta que el género –la clasificación de los seres humanos en mujeres femeninas y hombres masculinos en razón de la diferencia sexual–, es la primera diferenciación a la que somos sometidos los seres humanos al nacer y que, a partir de ella, se establecen mandatos, expectativas, oportunida-

des que marcan nuestras vidas; entonces resulta muy útil e importante su uso para comprendernos, comprender a otras mujeres y hombres, y comprender nuestro entorno social. El género es pues, un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y es también una forma primaria de relaciones significantes de poder (Scott, 1997).

El género forma parte de un sistema que trasciende las individualidades, y que funciona en diferentes dimensiones en cada sociedad. Su incorporación en la educación responde a un mandato ético y de derecho, pues en nuestro país existen brechas y situaciones de discriminación en razón del género, que afectan mayormente a las mujeres, y que impiden la realización plena de mujeres y hombres (INEI, 2016).

Por su parte, incorporar la interculturalidad a la educación permite reconocer y valorar la historia y características propias de las culturas, en especial, de aquellas que históricamente han sido marginadas y subalternizadas. Junto con ello, es importante reconocer que en todas las culturas hay aspectos positivos y negativos, situaciones de equidad, pero también de desigualdad.

La relación entre el enfoque intercultural y de género forma parte de la dinámica de los procesos de fortalecimiento de capacidades de las personas. Se parte de la importancia de garantizar el derecho a una educación pertinente y libre de discriminación y violencia, lo cual implica garantizar iguales oportunidades de aprendizaje y desarrollo para ambos, así como romper con relaciones de poder entre los géneros que subordinan los horizontes de realización y autonomía de las mujeres. Desde esta consideración, se dialoga, se delibera en relación al contexto sociopolítico, así como a las concepciones y prácticas culturales que podrían dificultar o impedir la igualdad de hombres y mujeres<sup>9</sup>.

---

9 Igualdad entre hombres y mujeres significa que ambos sexos se encuentran en igualdad de condiciones para ejercer plenamente sus derechos humanos, contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y beneficiarse de él. La igualdad entre hombres y mujeres supone, por ende, que la sociedad dé el mismo valor a sus semejanzas y diferencias, y a los papeles que desempeñan. Requiere que tanto los hombres como las mujeres sean miembros de pleno derecho en su familia, su comunidad y su sociedad (CEDAW, 2004).

La cultura es dinámica. Está continuamente resignificándose, ello la mantiene viva en el tiempo. Son las personas quienes, desde un ejercicio ciudadano pleno, deliberan y asumen comportamientos que permitan una vida justa para todas y todos. Los enfoques de género e intercultural nutren entonces las posibilidades y horizontes de situaciones de igualdad y desarrollo para todas y todos. Entonces, el género se redefine y reestructura en conjunción con una visión de igualdad política y social que comprende no sólo el sexo, sino también la condición étnica. Ninguna práctica cultural puede vulnerar los derechos de las personas (Nussbaum, 1998).

Es necesario entonces que los procesos de gestión en los IESP analicen con lentes de género e interculturales su organización institucional, clima institucional, canales y formas de comunicación y participación; así como sus procesos pedagógicos, de modo que se favorezca la participación equitativa de hombres y mujeres en los cargos de toma de decisiones y en todos los demás, se establezcan mecanismos específicos para garantizar la participación de todas y todos, se implementen medidas que incluyan las voces de la comunidad educativa para promover el aprendizaje y la culminación de los estudios en jóvenes embarazadas, madres y padres; se incorpore los saberes de las mujeres y su aporte a las ciencias, las artes, la historia, el cuidado de la vida (nuevas epistemes).

## **5. Un modelo de gestión concertada y flexible a las necesidades y objetivos de la EIB**

Se ha construido articuladamente un modelo de gestión eficiente y eficaz entre la DIGEIBIRA, PROCALIDAD y la UARM.

La coordinación oportuna y permanente ha permitido cumplir con éxito los objetivos y metas de los diplomados. La gestión participativa basada en la confianza, el respeto y reconocimiento al rol y valía de coordinadoras y equipos institucionales, se ha dado en la toma de decisiones de las diversas dimensiones del proceso de implementación de los diplomados –malla curricular, módulos, talleres presenciales, actividades de la fase a distancia, tutoría y acompañamiento, etc.–; en la

implementación de mejores estrategias no previstas inicialmente –número de tutoras en el territorio, pasantías internacionales–; así como en los cambios en el camino.

La gestión concertada entre el Estado y la academia para procesos de formación docente en servicio requiere establecer una ruta/una lógica de trabajo entre el MINEDU y la academia como actor aliado, es decir, precisar una política institucional para las alianzas público-privadas.

En este marco, es necesario garantizar la flexibilidad de la fuente de financiamiento y la institución responsable del proceso formativo, de tal forma que se responda con flexibilidad a las condiciones, necesidades y niveles de desempeño de las y los participantes y las Instituciones formadoras –en la medida de lo posible–, de tal forma que se adecúen estrategias y procesos.

Se requiere entonces incluir una estrategia de gestión participativa en los procesos formativos a formadores, entre las instituciones y actores involucrados en su implementación. Dicha estrategia debiera basarse en el criterio de gestión flexible, que permita diversificar estrategias de acuerdo a las necesidades formativas en los territorios.

## **6. La asistencia técnica en el territorio liderada por actorxs del territorio, conocedorxs y comprometidxs con la formación inicial docente EIB**

La UARM desarrolló la estrategia de acompañamiento tutorial en cada uno de los IESP participantes en los diplomados. Diez tutores acompañaron el trabajo de los diplomados en los 29 IESP.

Los procesos formativos que inciden en la transformación de prácticas institucionales y pedagógicas requieren del trabajo tutorial presencial, así como del monitoreo de los equipos responsables de la gestión académica. Sin embargo, para que dicha estrategia cumpla con su finalidad de acompañamiento efectivo, requiere de ciertas condiciones necesarias.

La asistencia técnica exitosa en programas formativos EIB requiere de un perfil profesional de tutores que se caracterice por un manejo suficiente



de la propuesta ético-política y pedagógica de la EIB, experiencia en procesos de acompañamiento y/o asistencia técnica docente en contextos de diversidad, capacidades desarrolladas en comprensión lectora, elaboración de informes y reportes; así como en comunicación asertiva, manejo de la diversidad y resolución de conflictos, conocimiento y valoración del territorio, lengua y cultura.

En suma, la experiencia formativa de estos diplomados nos confirma que las políticas de formación inicial docente EIB son urgentes en nuestro país. Dichas políticas requieren de un trabajo articulado entre los tres niveles de gobierno, para responder con pertinencia y oportunidad a la diversidad de los contextos educativos.

Para ello, es necesario promover un trabajo descentralizado con las regiones que priorice la identificación de la brecha real de Formación Docente en EIB; la disposición de una propuesta curricular culturalmente pertinente y estable; el desarrollo de propuestas formativas de formación inicial para docentes en los territorios que más lo requieren; la implementación de programas de titulación de docentes que no cuenten con título profesional, priorizando los territorios con mayor demanda -los amazónicos y de población altamente diversa y dispersa-; el desarrollo de programas formativos EIB que tengan como punto de partida procesos deconstructivos de las identidades étnico-culturales, de género, etarias, ciudadanas, etc., que favorezca una gestión y pedagogía interculturales, libre de toda forma de discriminación, y comprometida con la construcción de justicia para nuestros pueblos.

## Bibliografía

- Grade. (2016). *Investigación para el desarrollo en el Perú. Once balances*. Lima: GRADE.
- Frisancho, S.; Gamio, G. (eds.) (2010). *El cultivo del discernimiento. Ensayos sobre ética, ciudadanía y educación*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Hernández, R. (2008). Feminismos Poscoloniales: Reflexiones desde el Sur del Río Bravo, En R..A. Hernández Castilloy L. Suárez Navaz (Coord.) *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*, (pp.75-116) Madrid: Ed. Cátedra.
- MINEDU, UNFPA (1999). *Rompiendo moldes: Género, interculturalidad, derechos humanos, Ciudadanía y la Educación Básica Alternativa para una Educación Integral*. Lima. Disponible en: <<http://www.unfpa.org.pe/publicaciones/publicacionesperu/MINEDU-Rompiendo-Moldes.pdf>>
- MINEDU (2013). *Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad. Propuesta Pedagógica*. En: <[http://www.minedu.gobpe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta\\_pedaggogica\\_eib\\_2013.pdf](http://www.minedu.gobpe/minedu/archivos/a/002/01-general/2-propuesta_pedaggogica_eib_2013.pdf)>
- MINEDU. (2014). Marco del Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Lima: Autor.
- Nussbaum, M. (1998). La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales en M. Giusti (Editor) *La filosofía en el siglo XX: balance y perspectivas*. Lima: Fondo Editorial PUCP.  
Disponible en: <<http://books.google.com.pe/books?id=XnUdH1J8UvsC&pg=PA37&lp=PA37&dq=enfoque+de+capacidades+martha+nussbaum&source=bl&ots=03c9xl>>

LQBm&sig=4qPiEMFrQjxeH-3ps4r4eG-v-YA&hl=es&sa=X&ei=QpcJUdz7HefC0QGnz4HgCg&ved=0CF4Q6AEwCQ#v=onepage&q=enfoque%20de%20capacidades%20martha%20nussbaum&f=false>

Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad, en *Perú Indígena*, 13. (29), pp.11-20.

Rengifo, G. Desafíos de la formación de formadores en EIB. Lima: Tarea. <[http://tarea.org.pe/images/Tarea82\\_26\\_Grimaldo\\_Rengifo.pdf](http://tarea.org.pe/images/Tarea82_26_Grimaldo_Rengifo.pdf)>

Scott, J.W.(1997). Género, una categoría útil para el análisis histórico. En: M. Lamas (Comp.) *El género: La construcción cultural de la diferencia sexual*. (pp. 265-302). México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM, Disponible en: <<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/scott.pdf>>

TAREA. (2017). *Buenas prácticas en gestión local de la Educación Intercultural Bilingüe*. Canchis: TAREA & UNICEF.

UNICEF. (2009). *La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*. Lima.

Viaña, J; Tapia, L.; Walsh, C. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, MINEDU-UNICEF. Disponible en: <[http://www.unicef.org/peru/\\_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](http://www.unicef.org/peru/_files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)>

# ¿Cómo interculturalizar escuelas urbanas en el Perú?

*Martín Valdiviezo Arista*  
*Pontificia Universidad Católica del Perú*

## **Interculturalidad, Educación y Democracia**

Las relaciones entre los grupos culturales de América, África, Asia, Europa y Medio Oriente que conforman la sociedad peruana se ven afectadas por desigualdades estructurales (Benavides, Valdivia & Torero 2007; Galarza, Kogan & Yamada, 2015). Esto hace necesaria la transformación de las escuelas a fin de que respondan a los desafíos que plantea la construcción de una ciudadanía democrática con justicia social. La democratización de las escuelas peruanas depende en buena medida de su interculturalización (Tubino, 2016; Valdiviezo, 2012).

Entre 1972 y 1989 las políticas educativas interculturales se circunscribieron al mundo rural indígena. Estos enfoques variaron ligeramente con la Constitución de 1993. Ésta señala que el Estado “fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona” (Artículo 17). Este enunciado abre discretamente la posibilidad de extender la educación intercultural a cualquiera de los grupos sociales del país y esto es lo que ahora busca realizar la Política de Educación Intercultural para Todos y Todas aprobada el 9 de julio del 2016. Esta Política se propone la transversalización de la interculturalidad en todo el sistema escolar.

La interculturalidad nos propone valorar nuestra diversidad y aprender de las diferencias buscando construir relaciones sociales justas entre las diversas identidades (López, Luis Enrique & Kuper Wolfgang 2000). Múltiples narrativas personales de estudiantes y también de exestudiantes indican que, para muchos, la escuela es un lugar donde sus identidades culturales, fenotípicas, religiosas, de clase social y de género son amenazadas, agredidas, denigradas, discriminadas y/o ignoradas por sus pares, profesores y directores, y/o por los programas de estudio.

El no-reconocimiento cultural, tal como lo padecieron y expresaron narrativa y poéticamente José María Arguedas (1911-1968) y Nicomedes Santa Cruz (1927-1992), así como lo han teorizado Aimé Césaire (1955), Franz Fanon (1961), Charles Taylor (1992), Axel Honneth (1992) y Fidel Tubino (2016), produce sufrimiento moral, daña la autoestima, inhibe el desarrollo de las facultades personales y anula el sentimiento de pertenencia al grupo. Es sabido que el padecimiento de desprecio en el entorno escolar es una de las causas de bajo rendimiento académico, conductas de aislamiento y agresividad, o de la deserción de los estudios (esta última bordeaba el 14.6% en el 2014 en el Perú<sup>1</sup>).

Debemos considerar que las dinámicas intersubjetivas disfuncionales de no reconocimiento que se practican en las escuelas peruanas se inscriben dentro de una historia nacional atravesada por relaciones de este tipo entre las identidades de amplios sectores del país: amazónicas, andinas y costeñas, urbanas y rurales, originarias, afrodescendientes, semíticas, asiáticas e hispanas (europeas), mujeres y hombres, heterosexuales y no heterosexuales (Degregori, 2009; Ames, 2006).

### **Reconocimiento como justicia social**

La interculturalización de las escuelas, además de fomentar una ciudadanía más democrática, inclusiva y equitativa en el Perú, mejoraría los aprendizajes, por lo cual permitiría una experiencia pedagógica más integral en sus niñas, niños y adolescentes.

La transformación de las creencias y prácticas de desprecio por las de reconocimiento estimularía identidades saludables, conciencia de la pluralidad de experiencias históricas, la igualdad de género, el cuidado del medio ambiente, la sensibilidad artística, el aprendizaje de nuevas lenguas, el compromiso social activo y la tolerancia religiosa; temas que son aspectos claves del perfil de egreso del estudiante de la Educación Básica Regular peruana.

---

1 Ministerio de Educación del Perú (2015). ESCALE, estadísticas de la calidad educativa. <<http://escale.minedu.gob.pe>>

Para Catherine Walsh (2014), la educación intercultural latinoamericana debe tratar de romper el círculo vicioso generado por creencias y prácticas coloniales de subyugación del “otro” indígena y afrodescendiente que es una de las causas, no solo de las desigualdades culturales, sino también de las desigualdades políticas y económicas en la región. La suma de estas desigualdades a través de varias generaciones ha constituido las injusticias estructurales que hoy oprimen a amplios sectores del país. Como ha mostrado Nancy Fraser (1997), las injusticias culturales refuerzan las injusticias económicas y viceversa. Iris Marion Young (1990) ha sostenido que la opresión cultural es funcional a la marginación, a la explotación económica y a la violencia.

Diversas experiencias de educación intercultural y educación multicultural en el Perú, Latino-América y Anglo-América han mostrado que se requiere interculturalizar (Fidel Tubino, 2016) o multiculturalizar tanto a los desfavorecidos (James Banks, 2007), como a los privilegiados por las injusticias estructurales; pues la solución de estas injusticias dentro de las escuelas requiere del compromiso de todos los sectores.

### **Iniciativas en escuelas de Cusco y Lima**

Este artículo presta atención a los casos de dos escuelas del Cusco y tres de Lima que han venido plasmando ideas de educación intercultural. Estas experiencias pueden dar luces a otras escuelas urbanas que ahora intentan implementar la nueva política del 2016, dejando de lado paradigmas históricos que asumían la homogeneidad cultural y lingüística hispana, castellana y católica, como su misión educativa.

### **Pukllasunchis (Juguemos)**

Fue fundado en 1981 con la finalidad de ofrecer servicios de educación inicial a sectores populares del Cusco. Hacia 1988 se creó un Centro Piloto para implementar propuestas interculturales. Actualmente, el Colegio se ubica en el distrito de San Sebastián, donde los 115 000 pobladores tienen como actividades principales el comercio y la reparación de vehículos (un 25% vive en pobreza y 4% en pobreza extrema).

La mayoría de sus estudiantes provienen de los distintos distritos del Cusco. En educación inicial hay 106 estudiantes, en educación primaria 367 y en educación secundaria 283. Además, hay estudiantes de las regiones de Arequipa, Iquitos y Tarapoto, y de otros países como Bélgica, Estados Unidos, Francia y Holanda. Junto a los docentes peruanos, hay docentes de Argentina, Cuba, Suiza y los EE.UU. El 5% de los estudiantes del colegio tiene el quechua como lengua materna.

La propuesta educativa se apoya en cuatro ejes: la interculturalidad, el trabajo ambiental, la equidad de género y las actitudes o valores. *“En el colegio es un contacto realmente directo con la naturaleza, a donde vayas encuentras árboles, plantas y te enseñan a respetar”* (estudiante de secundaria, video Pukllasunchis, 2016). Dentro de este enfoque, se busca desde los primeros hasta los últimos grados que los alumnos tengan una vivencia de la cultura andina a través del aprendizaje en quechua. Se pone especial énfasis en las nociones andinas del buen vivir, saberes y prácticas tradicionales, la fraternidad universal más allá de todas las diferencias sociales. *“Tenemos un río, un bosque, hay cultivos, hay plantas, hacemos plantas medicinales, distribuimos bien la basura, nos enseñan a tener valores sobre lo que está pasando con el medio ambiente”* (estudiante de secundaria, video Pukllasunchis, 2016). *“Se siente como una familia desde que entras. Es muy mágico, no es pesado venir aquí. Te sientes acogido, querido”* (estudiante de secundaria, video Pukllasunchis, 2016).

Por otro lado, el Colegio ha desarrollado desde 1998 diversos programas de capacitación en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para profesores de colegios rurales de distintos distritos del Cusco y actualmente, en convenio con la Universidad Antonio Ruiz de Montoya ofrece un diplomado en EIB para profesores de la Región de Cusco.

El colegio promueve el aprendizaje autónomo de los estudiantes y el trato horizontal entre profesores y alumnos. *“No nos tratan de inferior los profesores, sino nos tratan como su igual”*. Como *“El aprendizaje no lo vemos como un deber; sino es algo que nos nace. Es algo con lo cual nos vamos a nutrir... es algo que nos hace personas cada día”* (estudiante de secundaria, video Pukllasunchis, 2016).

Además, el Colegio tiene una política de inclusión para garantizar la participación en las aulas de estudiantes con aprendizajes diferentes

debido a: síndrome de Down, autismo, dificultades motoras y de lenguaje. Por esta misma razón, el Colegio participa en la implementación de las Olimpiadas Especiales en el Cusco, en la Mesa de Trabajo Institucional para Personas con Discapacidad (METRIDIS) y en la Coordinadora Regional para Personas con Discapacidad (COREDIS).

El Colegio ofrece la posibilidad de explorar diversas religiones a través de cursos de ciencias sociales y proyectos de investigación. Además, el Colegio ofrece la posibilidad de tener un mayor contacto con la diversidad social a través de campamentos: *“Desde que entré al colegio hicimos viajes de campamento con todo el grado y fuimos a comunidades, no todas de quechua, pero conocimos comunidades que hablaban en quechua y aprendimos de ello”* (estudiante de secundaria, video Pukllasunchis, 2016).

Un estudiante de la promoción del 2005 describe así su aprendizaje: *“En Pukella te enseñaban que uno debe hacer lo que realmente quiere hacer. Asimismo, estudiaba con chicos que tenían mucho dinero hasta aquellos cuyas familias tenían escasos recursos económicos; sin embargo, te enseñaban que todos son iguales. En pocas palabras, Pukella fue lo máximo, cada año escolar se realizaba un viaje a distintos lugares del país aprendiendo más sobre la realidad de éste, así logrando en nosotros ser más independientes y la convivencia con otras personas que tienen diferente crianza nos ayudaba a reflexionar y aprender de ellos”* (Montes, 2016).

### **Ausangate Andino International School**

El nuevo campus de este colegio se ubica en el distrito de Chinchero, provincia de Urubamba, Cusco. La población de Chinchero bordea las 10 000 personas y el 71.9 de ellas vive en condiciones de pobreza según el INEI (2009); no obstante, el Distrito tiene centros de producción textil y es productor de diversas variedades de papa. Este colegio promueve el aprecio por la diversidad cultural peruana y global a través de la enseñanza de cursos de quechua e inglés, y de la contratación de profesores de diferentes culturas y países.

Para la directora, Verónica Ugarte Galdós, el Colegio quiere ser un espacio donde personas de diversas procedencias puedan trabajar juntas y aprender unas de otras, así como ser valoradas y respetadas.



La escuela no profesa ningún credo en particular, respeta a todos/as y ofrece apertura con relación a las diversas creencias de las/los estudiantes y la riqueza de la diversidad, y aspira a *“Llegar a ser un Colegio donde sus estudiantes, familias y colaboradores sean agentes de cambio para un mundo mejor”*.

La contratación de profesores extranjeros permite a los estudiantes aprender no solo otros idiomas, sino también otras culturas:

*“Al llevar inglés a lo largo de los dos años tuvimos una profesora nativa americana y un profesor hawaiano, que aparte de enseñarnos, aprendimos a convivir con ellos. Los profesores nos contaban sus experiencias en sus países y nosotros compartíamos con ellos las nuestras ... Además el hecho de llevar un programa internacional pudo alcanzar a que mi colegio trajera dos colegios de intercambio por días, en dos ocasiones ... trabajábamos juntos, salíamos hasta hacernos muy amigos y por lo que hasta ahora seguimos en contacto”* (joven egresada del Colegio Ausangate).

Para la Directora, Verónica Ugarte, la *“propuesta educativa apunta a promover la interculturalidad y la desarrollamos a través de nuestros diversos programas”*.

Algunas acciones específicas son:

- Huatia, actividad donde se cocinan papas en hornos de barro en el campo y se comparte esta comida entre todos los estudiantes.
- Festival Cultural, actividad donde cada grado expresa la diversidad cultural de nuestra escuela, dando espacio para celebrar nuestra cultura regional, cultura nacional y, a la vez, espacio de reconocimiento de nuestra comunidad internacional.
- Enseñanza de quechua, en toda la secundaria. La enseñanza de quechua es una norma dada por la UGEL Cusco. La directora cuenta que el principal desafío fue motivar a los estudiantes para que aprovechen estas horas de estudio; gracias a la metodología ágil y dinámica llegada de la maestra, sí se ha conseguido. Otro desafío ha sido la implementación bibliográfica adecuada. Los estudiantes comentan:

*“He aprendido que la cultura andina se vincula mucho con la naturaleza y por eso los sonidos de esta lengua imitan los sonidos de su entorno natural: sonidos de aves, el viento, una rampa rompiéndose.”*

*“La cultura andina es muy positiva, por ejemplo, cuando te saludan las respuestas posibles son ‘estoy bien’ o ‘gracias’, pero no se acostumbra responder que uno está mal; además, hay mucha reciprocidad ya que inmediatamente tú preguntas ‘¿y cómo estás tú?’”.*

La directora Ugarte agregó: *“Diversos idiomas (incluidos los tres idiomas en los que enseñamos: español, inglés y quechua), diversas religiones y rituales, así como otros elementos culturales propios de cada familia forman parte importante de nuestro día a día. Nuestra escuela ... cuida no dar mensajes que puedan relegar o discriminar a otros ... tiene una propuesta laica, reemplazamos el curso de religión por formación en valores en la primaria, y en secundaria, en esas horas de estudio indagamos sobre las diversas religiones del mundo”.*

Además, la directora Ugarte presentó el nuevo proyecto: *“Nuestro Colegio se ha mudado recientemente al Distrito de Cachimayo, a las afueras de la ciudad del Cusco. La docente del Área de Lengua de los primeros años de secundaria está desarrollando un proyecto de animación a la lectura, el cual será desarrollado por estudiantes de primero de secundaria de nuestra escuela. Este proyecto busca motivar el hábito de la lectura en los estudiantes de primaria de nuestro Colegio y en los estudiantes de la Escuela Primaria de Cachimayo... el proyecto, nos permitirá compartir los recursos de nuestra Biblioteca Escolar... Sin embargo, el mayor valor de este proyecto es la interacción que se desarrollará con otros niños y jóvenes de Cachimayo... otro de los objetivos del mismo es generar espacios de ayuda e intercambio en el aprendizaje de idiomas.”*

## **José Antonio Encinas**

Ubicado en Magdalena del Mar. Distrito de Lima constituido mayoritariamente por vecinos de clase media; el 22% viven en pobreza y el 13.6% cuenta con altos ingresos.

Para su directora, Erika Arellano, lo intercultural forma parte de la propuesta pedagógica del colegio que tiene como uno de sus pilares la *convivencia democrática*. Ésta se entiende como una forma de vida orientada por la búsqueda de bienestar y derechos para todas y todos. Una capacidad clave para esta convivencia es el reconocer y valorar la diversidad social. El colegio promueve la idea de que la diversidad es inherente al ser humano y que es un derecho. Por ello, la acoge y visibiliza a través de diferentes recursos:

- La noticia personal, donde las niñas y niños comparten, dentro del aula, eventos que manifiestan su diversidad. Por ejemplo, actividades familiares donde se expresan desde sus filiaciones religiosas, culturales, lingüísticas, artísticas, deportivas hasta la estructura de sus familias (monoparentales, biparentales, pluriparentales, homoparentales).
- Actividades curriculares, en las que a través de preguntas planteadas por los estudiantes estos buscan comprender diferentes experiencias sociales, económicas, culturales.
- Viajes de intercambio, los estudiantes establecen contacto con estudiantes de una escuela en una comunidad originaria amazónica o andina y elaboran, durante 6 meses, un proyecto común que permita el conocimiento progresivo entre ambos alumnados. Esta actividad busca brindar a los estudiantes espacios de participación y de intervención externos a la escuela, en los que toman contacto con personas de realidades diferentes, desarrollan su sensibilidad y asumen compromisos concretos de transformación.
- Adaptación curricular individual, los estudiantes con capacidades diferentes o discapacidad tienen planes de estudio flexibles.

Para el Colegio Encinas, lo intercultural se entiende como una vía para identificar, comprender, valorar las distintas experiencias de las personas y establecer con ellas relaciones dialógicas, empáticas y democráticas. Esto va más allá de lo cultural y lingüístico, abarca la diversidad de religiones, de género, de capacidades personales para el aprendizaje. Alumnos del colegio trabajan con organizaciones de adultos mayores o madres adolescentes con un enfoque intercultural: “*Nuestra actitud no es yo tengo y yo te ayudo. Sino: yo aprendo de ti y tú aprendes de mí*” (estudiante de 5.º de secundaria).

Esta riqueza de aprendizajes mutuos también se logra a través de los viajes de intercambio, como lo manifiestan las declaraciones de los estudiantes en el video: *JAE: Interculturalidad positiva*<sup>2</sup> (Intercambio entre estudiantes en la comunidad asháninka de Impitato Cascada en la Región Junín).

---

2 JAE: Interculturalidad positiva, video, Youtube. <<https://www.youtube.com/watch?v=VgtUHXFUwvo>>

Estudiantes del colegio José Antonio Encinas: *“Es importante hacer intercambios porque aprendemos a estar más unidos”*; *“Respetamos diferentes culturas y diferentes personas que también son peruanos y son parte de nosotros”*; *“Al valorar otras culturas, al entender que una cultura diferente a la mía también puede ser buena; entonces, comprendo que las demás también lo pueden ser”*; *“Yo antes pensaba que la vida en Lima era lo único que había, pero cuando vine aquí descubrí que es diferente y también es nuestro”*; *“El hecho de que seamos culturas distintas no quiere decir que no tengamos los mismos derechos porque somos diferentes, pero al fin y al cabo somos iguales”*; *“Tengan colegios más grandes con más profesores, pero sin dañar su cultura, algo que ellos no quieren, y sin dañar su medio ambiente, como ellos quieren”*; *“Nuestra mirada era chiquita, ahora que hemos venido acá crece y crece”*.

Estudiante de Impitato Cascada, Región Junín: *“Estoy feliz de que nos visiten y me gustaría que venga otra vez para seguir jugando con mis amigos”*; *“Yo quisiera que todos los colegios vengan a visitarnos a la selva para que crezca más nuestro país”*.

La actividad de los viajes de intercambio muestra un enorme potencial para enriquecer el saber de los estudiantes sobre la realidad nacional, valorar la diversidad cultural, para que aprendan de las diferencias y para que construyan lazos de solidaridad con ciudadanas y ciudadanos de otras regiones del Perú.

### **Teresa González de Fanning**

Este colegio, estatal y de mujeres, se ubica en el distrito de Jesús María cuyos vecinos son en un 58% de clase media y un 22.4% de ellos viven en pobreza. Ocupa el lugar del antiguo colegio japonés de Lima, Nikko, que fue expropiado durante la Segunda Guerra Mundial. Fue fundado en 1952 haciendo honor a la escritora y educadora Teresa González de Fanning.

Desde el 2012, este colegio ha incluido en su Plan Educativo Institucional el proyecto “Rescatando Nuestras Raíces”, orientado a explorar y valorar los orígenes culturales de las estudiantes a partir de una investigación sobre sus familias. Se desarrolla durante las horas de los cursos de Formación Cívica y Ciudadana, Historia y Geografía.

Según la profesora Celia Socorro Grados Santibáñez, promotora del proyecto, éste reconoce a padres de familia y abuelos como actores del proceso educativo. En el 2015, “Rescatando Nuestras Raíces” obtuvo el reconocimiento del Ministerio de Educación en el 3er Concurso de Buenas Prácticas Docentes.

El proyecto surgió ante la necesidad de enfrentar las prácticas de discriminación y racismo (*bullying*) entre las estudiantes; estas prácticas impedían la formación saludable de sus identidades. “*El colegio ha cambiado bastante porque, ahora, casi todas nuestras compañeras se sienten identificadas con quiénes son y con los orígenes de sus familiares.*” (declaración de una estudiante de 5to de secundaria, 2016). Para la profesora Grados, el proyecto “*enseña a sus alumnas a que sean más comprometidas con el país, que aprendan a defenderse a ellas mismas y a los demás para promover el bien común*” (citado por Vines, 2016).

Este proyecto ha promovido la realización de mapas que representan la diversidad sociocultural de las familias de las estudiantes del colegio. Uno de los hallazgos obtenidos durante el mapeo fue que algunas alumnas dominan el quechua. Los procesos incentivados por el proyecto han orientado entre las estudiantes la construcción de identidades pluriculturales y pluriétnicas impulsados por la visibilización de las contribuciones de cada cultura y etnicidad. Esto, simultáneamente ha permitido la desconstrucción de discursos y prácticas discriminatorias hacia diferentes grupos étnicos a través de la reflexión crítica sobre estereotipos y prejuicios.

En el proceso de rescatar raíces culturales, el proyecto ha repartido entre los cuatro primeros grados de secundaria la tarea de explorar las raíces asiáticas (1er y 2do), afroperuanas (3ro) e indígenas (4to) de la comunidad educativa y del distrito de Jesús María. El 5to grado se centra en el desarrollo de competencias para el establecimiento de diálogos interculturales (conversatorios, paneles, trípticos).

Además, las estudiantes colaboran con la organización de una feria gastronómica intercultural, crean historietas que combaten el racismo, un concurso musical de cajón peruano, y un concurso de pregones y poesías. Asimismo, ellas elaboran periódicos murales donde abordan todos estos temas. También, conmemoran fechas como el 21 de marzo,

“Día de la Eliminación de la Discriminación Racial”; el 4 de junio, “Día de la Cultura Afroperuana”; y el 12 de octubre, “Día de los Pueblos Originarios y del Diálogo Intercultural”.

Al respecto, una estudiante de 5to de secundaria declaró en el 2016: *“Nosotras hicimos una encuesta a nivel de nuestro distrito y de nuestra escuela, y vimos que el nivel de información sobre la cultura afroperuana era muy bajo... Nuestro proyecto procura que aprendamos muchos más de todas las culturas peruanas. En nuestro colegio hay diez estudiantes turcas que también las incorporamos para que puedan aprender... ahora casi todas nos sentimos identificadas con el origen cultural de nuestras familias”*.

Durante la planificación del proyecto se toma en cuenta la planificación curricular y se diversifica una competencia propuesta en el curso de Ciudadanía: *“Convive de manera democrática y delibera políticas públicas para el bien común, defender los derechos humanos y la justicia social”*. Los contenidos se elaboran en colaboración con los docentes del área de Ciencias Sociales. Así, durante el desarrollo de los cursos de Historia y Geografía, se estudian los temas de cultura, migraciones, derechos y diversidad cultural en el Perú.

En el video “Visibilizar la Cultura Afroperuana por un Mundo de Paz”<sup>3</sup> (2015) una de las alumnas declaró: *“Ahora puedo defender mis derechos, los de mi familia y los de la comunidad”*. Incluso, la profesora Celia Grados (2015) resaltó que otros profesores de la institución educativa empezaron a investigar sobre cuál era la procedencia de cada uno de ellos y descubrieron que poseían una ascendencia sumamente diversa. Como resultado adicional de este proyecto, la comunidad educativa está aprendiendo a ser tolerante.

## Markham College

Fundado en 1946, posee un currículum educativo peruano y británico. Se ubica en el distrito de Miraflores con una población mayoritaria de clase media y alta (98.20 % de la población es no pobre) según el Censo 2007

---

3 Puede ser visualizado en Youtube: <<https://www.youtube.com/watch?v=HV7h2SDGDvc&t=200s>>

del INEI. Cuenta con el Certificado General Internacional de Educación Secundaria del Reino Unido y el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional. Además, participa en el programa Oportunidad de Intercambio, dirigido a los estudiantes del nivel secundario. Respecto a este último programa, las y los estudiantes manifiestan que es una experiencia enriquecedora porque aprenden una lengua extranjera, experimentan una nueva cultura, alcanzan una mayor madurez personal y revalorizan su propio país.

Una muestra de ello es la revista *Ecos* que fue creada por los estudiantes de este colegio en el 2006 con el propósito de recaudar fondos para apoyar económicamente a la Asociación Esclerosis Múltiple Perú- ESMUP. Con los años, *Ecos* se ha convertido en una revista que forma reporteros interculturales. La revista ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de desarrollar competencias interculturales a través de la iniciación en un enfoque periodístico intercultural. El Ministerio de Educación ha felicitado a los reporteros interculturales de *Ecos* por la labor que han desarrollado en los encuentros Tinkuy desde el 2013. Las y los estudiantes han elaborado reportajes donde el vínculo vivencial con los protagonistas de cada evento abre la sensibilidad a la diversidad social del país: “*Estudiamos con los profesores del Markham sobre los valores que hay en la cultura del Perú en todos lados. Es importante narrar lo vivido y observado. Nosotros vamos a esos lugares, dialogamos con gente, conocemos personas y en base a lo que ellos nos dicen desarrollamos los artículos*” (estudiante, reportero de *Ecos*, 2016). Esta apertura respetuosa a la diversidad nacional complementa la mirada internacional que se ha desarrollado en los años anteriores. “*En el colegio estamos expuestos a la diversidad desde un nivel inicial, ya que, a pesar de haber una mayoría de estudiantes peruanos, también hay varios alumnos extranjeros... además hay muchos profesores extranjeros... lo que ayuda a formar nuestra interculturalidad global*” (estudiante, reportero de *Ecos*, 2016). Así la revista se ha convertido en un espacio para la práctica de capacidades y competencias interculturales. Los objetivos son: sensibilizar a través de la palabra y la imagen con la experiencia vivida (nivel afectivo); conocer y analizar la realidad de la diversidad cultural y los retos que plantea (nivel cognitivo); y reflexionar críticamente sobre las desigualdades que limitan la construcción de una sociedad más justa y equitativa (nivel ético).

Las y los reporteros participan en la planificación, elaboración de reportajes, solicitud de colaboraciones, producción y difusión de cada número de la revista. La elaboración de reportajes supone una experiencia vivencial que se procesa con el equipo de la revista buscando el respeto a las diferencias culturales, a las costumbres y a los modos de hablar, el desarrollo de la empatía hacia los diversos y la afirmación de la identidad. La difusión de experiencias interculturales a través de la Revista *Ecos* busca fomentar un mayor reconocimiento y aprecio por la realidad pluricultural, plurilingüe e intercultural del Perú y del mundo. “*Al ir a conocer a toda esta gente de diferentes partes del Perú, nuestra propia identidad es afirmada... ya que hay un contraste entre culturas, lo cual ayuda a definir muy bien que es lo que te hace ser limeño o peruano... la idea de democracia para nosotros es interactuar todos en el mismo nivel*” (estudiante, reportero de *Ecos*, 2016).

La Revista *Ecos* también aborda temas sobre desigualdad, la cual se busca enfrentar para lograr una sociedad justa y equitativa, así como desarrollar actitudes solidarias. Por ello, promueve actividades que facilitan la interacción con otras culturas tanto nacionales como internacionales.

Otro programa orientado a familiarizar a los estudiantes con la diversidad social peruana es el de Educación al Aire Libre. Dentro de este programa se realizan campamentos en Santa Eulalia, Paracas, Lunahuaná, San Antonio o Tambopata en la Amazonía. Los campamentos son para cada año de estudios entre 4to de Primaria y 3ero de Secundaria.

Además, el Markham participa en el Encuentro Nacional de Niños y Niñas de Pueblos Originarios, Afroperuanos y de otras Tradiciones Culturales del Perú, conocido como Tinkuy, que es organizado por el Ministerio de Educación (Minedu) en la ciudad de Lima. Sobre el Tinkuy 2016, el docente Valentín Casachampa, de Cusco, dijo: “*Nunca había tenido niños de diferentes grupos culturales, capacitándose en un mismo aprendizaje, que es el juego*”<sup>4</sup>. Una estudiante del Markham agregó: “*En*

---

4 Para mayor información consultar Peru.com (13-10-2016): <<https://peru.com/actualidad/nacionales/tinkuy-2016-ninos-pueblos-originarios-mostraran-sus-juegos-tradicionales-noticia-478938>>



*esto días he conocido mucho del Perú, sus costumbres, sus juegos que usan los niños para divertirse. Al inicio era difícil hacer contacto con todos porque algunos de mis compañeros preferían estar con los chicos de su comunidad; pero, cuando empezamos a jugar, cambiaron las cosas”, y recomendó: “Sería bueno que este encuentro no sea solo para niños de sexto grado, sino también para mayores y más pequeños, porque me parece una linda experiencia saber cómo viven los niños y jóvenes de todo el Perú”.*

### **Una interculturalidad no estandarizada**

Los programas y proyectos interculturales de los colegios de Cusco y Lima referidos sumariamente arriba han sido diseñados e implementados a partir de experiencias, necesidades e iniciativas propias de cada uno de los colegios. Por ello, son todos ellos diferentes, pero en gran medida satisfactorios, según las declaraciones de sus propios estudiantes. Es perceptible su alto aprecio por los programas o proyectos que los expusieron a experiencias interculturales nacionales e internacionales. En general, señalan la importancia de estas experiencias para el conocimiento de la realidad social, la formación de sus propias identidades y el desarrollo de una posición ética frente a los asuntos locales, nacionales e internacionales. Todo esto fortalece la conciencia y práctica de la ciudadanía, la democracia, la justicia social y el respeto al medio ambiente.

Esta libertad de cada institución educativa para diseñar e implementar sus propias iniciativas interculturales es un elemento a tomar en cuenta para asegurar la motivación y éxito de los procesos de interculturalización en los colegios. Siendo la educación intercultural respetuosa de la pluralidad de las vías cognitivas, saberes y metodologías, es importante mantener una flexibilidad que permita desde su transversalización en la propuesta pedagógica, como es el caso del Colegio Encinas, hasta su práctica en proyectos extracurriculares como es el caso del Markham College. De alguna manera, sería contraria a la interculturalidad, la estandarización de su implementación en los colegios.

Debido a que la interculturalidad propone una mirada positiva de la diversidad de identidades culturales y de su afirmación, su imple-

mentación en las escuelas requiere de un conocimiento previo de las identidades de la comunidad educativa y del contexto local. Por ello, el diseño e implementación de esta política requiere de diálogos dentro de las comunidades educativas, así como en las instancias educativas de coordinación a nivel distrital y regional.

Las escuelas que empezarán a implementar las políticas educativas interculturales en los próximos meses y años deben considerar que, dentro de este amplio espectro de modelos y objetivos interculturales, es muy importante evitar manejos de la interculturalidad que caigan en la folklorización y ancestralización de las culturas, especialmente de las indígenas y afrodescendientes peruanas. La folklorización y ancestralización expresan visiones inferiorizantes de las culturas. Por el contrario, los colegios deberían apostar por los diálogos con estudiantes y no estudiantes de otras culturas nacionales dentro y fuera de sus escuelas donde se aborden las semejanzas y diferencias entre sus formas de vida, historias y aspiraciones colectivas, así como sobre la necesidad de construir relaciones respetuosas, colaborativas y justas entre todos los grupos socioculturales.

Por lo anterior, la implementación de la política de Educación Intercultural para Todos que tiene como propósito la interculturalización de las escuelas del país, debe ser acompañada de una oferta variada de capacitaciones interculturales para directores, profesores y personal administrativo, así como de cursos de formación intercultural en institutos y facultades de educación. Estas capacitaciones y cursos deben fortalecer actitudes (más que conceptos) relativos a la ciudadanía democrática, el aprecio por la diversidad social y los aprendizajes de tradiciones culturales nacionales distintas a las heredadas.

Finalmente, los proyectos de interculturalización de las escuelas deben también incorporar a sus estudiantes en el diseño tanto como en la implementación, para asegurar que sus propias necesidades de reconocimiento cultural sean atendidas adecuadamente, para desarrollar sus competencias para la participación dialógica y democrática en los asuntos públicos y para que el proceso de interculturalización sea coherente con los principios interculturales.

## Bibliografía

- Ames, P. (2006). *Las Brechas Invisibles, desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP.
- APEIM. (2016). Niveles socioeconómicos 2016 [archivo PDF]. Lima. Disponible en: <<http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2016.pdf>>
- Arguedas, J. M. (1968). Discurso al recibir el Premio Inca Garcilaso de la Vega.
- Arellano, E. (2016). *Educación inclusiva para todos - Colegio José Antonio Encinas*.
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercados. (2005). *Niveles socioeconómicos en Lima Metropolitana y Callao*. Disponible en: <<http://www.apeim.com.pe/wp-content/themes/apeim/docs/nse/APEIM-NSE-2003-2004-LIMA.pdf>>
- Asociación Pukllasunchis (2013). *Asociación Pukllasunchis*. <<https://www.facebook.com/asociacion.pukllasunchis/photos/a.358700307641138.1073741826.358700247641144/400333136811188/>>  
Disponible en: <<https://www.pukllasunchis.org/>>
- Asociación Pukllasunchis (2016). Asociación Pukllasunchis. Alpakita: Pukllasunchis. Disponible en: <<https://www.pukllasunchis.org/>>
- Banks, J. (2007). *Educating citizens in a multicultural society*. Nueva York: Teachers' College Press.
- Benavides, M.; Valdivia, N.; & Torero, M. (2007). *Exclusión, identidad étnica y políticas de inclusión social en el Perú*. Lima: GRADE.
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: AKAL.

- Degregori, C. I. (2009). *No hay país más diverso*. Lima: IEP.
- Fanon, F. ([1961] 2011). *Los condenados de la tierra*. Disponible en <[https://matxingunea.org/media/pdf/Fanon\\_Los\\_condenados\\_de\\_la\\_tierra\\_def\\_web\\_2.pdf](https://matxingunea.org/media/pdf/Fanon_Los_condenados_de_la_tierra_def_web_2.pdf)>
- Fraser, N. (1997). *Iustitia Interrupta: reflexiones críticas desde la posición post socialista*. Santafé de Bogotá, D.C. : Siglo del Hombre Editores.
- Galarza, F.; Kogan, L. & Yamada, G. (2011) *¿Existe discriminación en el mercado laboral de Lima Metropolitana? Un análisis experimental*. Lima: Universidad del Pacífico.
- Giusti, M. (1999). *Alas y raíces, ensayos sobre ética y modernidad*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Grados, C. (2016). *Fortalecimiento de la estrategia pedagógica “Rescatando nuestras Raíces”* [PPT]. Curso de Formación Cívica y Ciudadana. Lima: Institución Educativa Emblemática Teresa González de Fanning.
- Honneth, A. (1992). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- INEI (2009). *Mapa de pobreza provincial y distrital 2007, el enfoque de la pobreza monetaria*, p.74. Disponible en: <[https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol\\_econ/documentos/Mapa\\_Pobreza\\_2007.pdf](https://www.mef.gob.pe/contenidos/pol_econ/documentos/Mapa_Pobreza_2007.pdf)>
- López, L. E. & Kuper, W. (2000). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo. GTZ.
- Markham College. (2006 - 2019). Página oficial. Disponible en: <<https://www.markham.edu.pe/en/>>
- Montes, H. (15 de noviembre del 2016). (Comunicación personal).

Municipalidad de Chinchero (2015). PDU-Chinchero 2016-2025, *Plan de desarrollo urbano de la ciudad de Chinchero*, p.10. Disponible en: <[http://munichinchero.gob.pe/pdu/DOCUMENTO%20DIAGNOSTICO/II.-%20Chinchero%20y%20su%20Marco%20Contextual\\_Final%2014-09-2015.pdf](http://munichinchero.gob.pe/pdu/DOCUMENTO%20DIAGNOSTICO/II.-%20Chinchero%20y%20su%20Marco%20Contextual_Final%2014-09-2015.pdf)>

Municipalidad de Jesús María. (2012). Plan de desarrollo concertado del distrito de Jesús María 2012-2025 [archivo PDF]. Lima. Disponible en <<http://www.munijesusmaria.gob.pe/pdf/Plan%20de%20Desarrollo%20Concertado%20del%20Distrito%20de%20Jesús%20Mar%3%ADa%202012%20-%202025.pdf>>

Municipalidad Provincial de Cusco (s.f.). *Plan de Desarrollo Urbano Cusco al 2023*.

Orrego, J. L. (1 de febrero del 2010). *El distrito de Jesús María*. Disponible en: <<http://blog.pucp.edu.pe/blog/juanluisorrego/2010/02/01/el-distrito-de-jesus-maria/>>

Portal Peru.Com (2016). *Niños de pueblos originarios mostrarán sus juegos tradicionales*. Disponible en: <<https://peru.com/actualidad/nacionales/tinkuy-2016-ninos-pueblos-originarios-mostraran-sus-juegos-tradicionales-noticia-478938>>

Santa Cruz, N. (1966). *Canto a mi Perú*. Lima: Stadium.

Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.

Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Valdiviezo, M. (2012). *Afro-Peruvian critical perspectives of intercultural education policies, addressing the paradoxes of a “mestizo” state*. Saarbrücken, Germany: Lambert Academic Publishing.

Vinces, H. (10 de febrero de 2016) *Profesora Celia Grados: “trabaja con pasión contra el racismo”*. Disponible en: <<http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-profesora-celia-grados-“trabajo-pasion-contra-racismo”-598245.aspx>>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.

Young, I. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

### **Audiovisuales**

Asociación Pukllasunchis. [Alpakita] (2016, abril 26). *Pukllasunchis*. [Archivo de video]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=L0N1KbRyTOg>>

Grados, C. [Celia Grados Santibañez]. (15 de septiembre de 2015). *Visibilizar la cultura afroperuana por un mundo de paz* [Archivo de video]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=H-V7h2SDGDvc&t=200s>>

JAE (2009). *JAE: Interculturalidad positiva*. [Video] Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=VgtUHXFUwvo>>

Ministerio de Educación (5 de enero de 2017). *Buenas Prácticas Docentes 2015: IE Teresa González de Fanning - Jesús María* [Archivo de video]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=KRr3S-VkQKPs>>

TV Perú (26 de marzo de 2015). *Sucedió en el Perú: Teresa González de Fanning* [Archivo de video]. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=VcOnojQpaz8>>



## Comentario sobre el discurso del Papa en Puerto Maldonado

*Jaime Regan SJ*

*Universidad Nacional Mayor de San Marcos*

El Papa comenzó su discurso con unas palabras agradeciendo los saludos de los dirigentes indígenas, luego reconoció el rostro plural de la Amazonía debido a la diversidad biológica, cultural y espiritual. Dijo que la Iglesia necesita escuchar la sabiduría y conocimientos de estos pueblos cuyos territorios están amenazados por el extractivismo y la presión económica.

Pasó a hablar de las políticas del acaparamiento de grandes territorios para conservación de la naturaleza sin tener en cuenta los seres humanos. Un ejemplo es la Reserva Nacional Pacaya-Samiria donde muchas familias de la etnia kokama, que manejaba sus recursos de manera sostenible, fueron expulsadas y terminaron migrando a las ciudades. Ahora operan en este lugar las empresas turísticas.

El Papa pidió respeto, reconocimiento y diálogo con los pueblos originarios valorando y rescatando sus culturas, sus idiomas y su espiritualidad. Reconoció la relación profunda que estos pueblos tienen con los bosques y ríos, considerando que estos lugares tienen fuerzas espirituales que protegen a los animales y plantas. Llamó a un diálogo intercultural para contrarrestar la exclusión y la discriminación.

Felicité los esfuerzos de las organizaciones indígenas como guardianes de los bosques y recursos, y la defensa de los derechos de sus pueblos para generar mejoras condiciones de vida, salud y educación. Criticó a los que consideran a los indígenas como un obstáculo al desarrollo. Más bien, dijo que son un grito a la conciencia contra unos estilos de vida que no miden los costos, que estos pueblos son memoria viva de la misión de cuidar la casa común.

Denunció la minería ilegal, la trata de personas, la violencia contra los adolescentes y mujeres, problemas que se dan en muchos lugares



de la Amazonía, pero especialmente en la región de Madre de Dios. A tan sólo dos horas de Puerto Maldonado por la carretera interoceánica, hay un inmenso territorio que antes era bosque y donde ahora, debido a la minería ilegal, no solo no hay ningún árbol ni planta, sino que carece de tierra. Es arena blanca como la playa.

Su Santidad reconoció la vulnerabilidad de los pueblos aislados, muchos de los cuales habían huido de la violencia de los caucheros y hacendados. Habló en contra de los estereotipos de pensarlos como seres en un estado natural y como piezas de museo. Tienen mucho que enseñarnos. Estaba presente en el coliseo un anciano del pueblo harakbut que vivía en aislamiento y que tuvo su primer contacto con el mundo exterior por medio de un misionero dominico. Su hijo, Héctor Sueyo, que es sociólogo, presentó al Papa el libro que escribió sobre la experiencia de su padre, *Soy Sontone, Memorias de una Vida en Aislamiento*.

Su Santidad también habló de algunos problemas de salud. Tenía en mente el VIH que condena a las personas a una exclusión cruel, y los niños con altos niveles de metales pesados en su sangre debido a los derrames de petróleo. A pesar de eso, dijo que las culturas son signo de vida y que la biodiversidad y la cultura son reservas contra los nuevos colonialismos.

Después de este repaso de la problemática amazónica, el Papa se dirigió a los grupos, a la familia como la mejor defensa de las culturas. Pidió escuchar a los ancianos. Expresó su preocupación por la desaparición de culturas y lenguas. Habló de la importancia de las escuelas y la educación para la integración a la nación, pero sin la pérdida de la sabiduría ancestral.

Pidió a los obispos que impulsaran la educación intercultural bilingüe en escuelas, institutos pedagógicos, de los que muchos son de la Iglesia. Es importante porque el Estado no lo hace. Supuestamente promueve este tipo de educación, pero es el proyecto neocolonial de castellanización. Enseñan la lectura y escritura de la primera lengua como transición al castellano. Enseñan la gramática castellana, pero nada de la gramática de los idiomas indígenas. Además, la primera lengua está ausente en el plan curricular de la secundaria. Solo es bilingüe porque se enseña inglés.

Felicitó el trabajo de tres instituciones de la Iglesia que promueven las culturas originarias: el Centro Cultural José Pío Aza de los misioneros dominicos, el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica, una ONG de los ocho obispos de la Amazonía peruana y el Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía de los agustinos de Iquitos. Dio atención especial al proyecto Nopoki de la Selva Central que prepara a maestros bilingües desde una perspectiva intercultural. Se hace por medio de un convenio entre el Vicariato Apostólico de San Ramón, de los franciscanos, y la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

El Papa animó a los jóvenes de los pueblos originarios a crear una nueva antropología y una relectura de su historia desde su propio punto de vista, y a expresar sus cosmovisiones por medio de la pintura, literatura, artesanía y música. Un pintor plástico witoto, Brus Rubio Churay, presentó al Papa una bella pintura, una representación de su cultura.

Pidió a los indígenas que ayudaran a sus misioneros a plasmar una Iglesia con rostro amazónico. Finalmente, el Papa anunció un Sínodo de obispos para la Amazonía en 2019. “Sínodo” viene de dos palabras griegas que significan “caminar juntos”. Quiere que los obispos caminen juntos en la construcción de una Iglesia con rostro amazónico y la defensa de los derechos de pueblos y territorios, que son parte de nuestra casa común.

Además de denunciar los males que aquejan la Amazonía, el Papa dejó algunas tareas, por ejemplo, a los obispos para promover la educación intercultural bilingüe y a los jóvenes indígenas para crear una nueva antropología y una relectura de su historia. De especial importancia fue el reconocimiento de la espiritualidad de los pueblos originarios, tan entrelazada con el cuidado de la casa común y que calza muy bien con el documento de Aparecida y la encíclica *Laudato si'*.





Francisco Durand ha publicado un nuevo libro sobre los grupos de poder económico en el Perú: *Los doce apóstoles de la economía peruana. Una mirada a los grupos de poder limeños y provincianos*. Desde el título queda claro que una de las principales novedades en las últimas décadas es la aparición, expansión y consolidación de grupos de poder económico provincianos. En el Perú, a los grupos Romero, Brescia, Benavides, Ferreyros, Graña y Montero y Rodríguez Pastor —grupos de poder económico limeños, establecidos y viejos conocidos—, se les han sumado los grupos Rodríguez, Añaños, Huancaruna, Acuña, Dyer y Flores —grupos de poder económico provincianos, emergentes y, hasta ahora, poco conocidos. Dicho de otro modo, el poder económico en el Perú habría sufrido un proceso significativo de “democratización” y “descentralización”, producto del rápido crecimiento y consolidación de grupos económicos salidos desde una base socioeconómica baja o media, y que empezaron sus negocios en provincias o como provincianos migrantes.

Afirmar que este libro se puede leer en orden o de la manera que prefiera el lector (por ejemplo, primero las historias de los grupos, luego las conclusiones y reflexiones, y, por último, la teoría) puede ser debatible. Pero creo que lo es mucho menos el afirmar que este libro contiene tres rutas claramente diferenciadas. Las mismas que tienen, por ahora, bastante de cuerdas separadas.

En primer lugar, están las historias de doce grupos empresariales que conforman una muestra altamente representativa de los grupos de poder económico en nuestro país. Las mismas que incluyen tanto su talento empresarial como la ayuda estatal recibida. Estas historias no solo son interesantes en sí mismas, sino que dan pie a diferentes comparaciones que son útiles para conocer mejor la naturaleza y la dinámica del poder económico dentro y fuera del Perú. Así como a las corporaciones que lo ejercen. Aquí habría que destacar una forma de analizar a los grupos de poder económico que incluye, por un lado, sus orígenes, jefaturas y sucesiones, expansiones, e integraciones verticales y horizontales. Por otro lado, sus vínculos y relaciones con las autoridades de turno, sindicatos, y sus acciones de responsabilidad social, etc. Adicionalmente, este libro muestra un trabajo serio y sistemático de recojo de información sobre los grupos de poder económico en nuestro país, mostrándonos la irrupción de un nuevo sector empresarial de origen provinciano, muy exitoso, influyente, y, hasta ahora, poco conocido.

En segundo lugar, uno puede leer este trabajo siguiendo la ruta que nos propone el autor sobre el poder económico y el Estado en el Perú. Según Durand, no es posible entender quién o quiénes deciden y orientan el curso del Estado en el Perú si se ignora el poder de los grupos económicos. A modo de ejemplo de lo que implicaría esta lectura activa y crítica en torno a la relación entre poder económico, Estado y política en el Perú, hay algunos temas que me gustaría destacar. Para entender mejor quiénes y cómo deciden el curso del Estado en nuestro país, se requiere, sin duda, mirar el accionar de los grupos económicos, pero también lo que viene sucediendo con quienes detentan el poder político. Es más, me atrevería a pensar que los grupos de poder económico tienen el poder para influir sobre algunas decisiones del Estado en la medida que los políticos, las instituciones estatales y los funcionarios públicos se lo permiten. De igual modo, lograr tener una idea de cuánto poder tienen los principales grupos económicos para decidir sobre las decisiones del Estado peruano implicaría necesariamente considerar a los actores “privados” cuyo poder no está en la economía formal y que, a veces, ni siquiera pasa por la esfera estatal.

Siguiendo con el tema del poder (absoluto y relativo) de los grupos de poder económico en el Perú. El libro de Durand deja algunos

temas pendientes sobre los alcances del poder de los grupos económicos en la actualidad. A partir de ello, queda pendiente conocer en qué aspectos han ganado y en cuáles han perdido poder en relación con su pasado inmediato. Desde varios puntos de vista, los grupos de poder económico en nuestro país son ahora más grandes, tienen más empresas, manejan más dinero, se han internacionalizado, dominan la mayor parte de varios mercados, etc. Pero al mismo tiempo, son menos nacionales y menos familiares. La imagen que alude a los “apóstoles de la economía peruana” como familias o individuos nacionales con capacidad de comandar los destinos de sus empresas, de la economía y del país, requiere, por lo menos, una actualización.

Finalmente, está el tema de la captura del Estado. Que algunos grupos económicos logran influir en el nombramiento de funcionarios en altas esferas relacionadas con su interés privado gracias a la financiación de campañas y *lobby*, está fuera de cuestión en nuestro país. Sin embargo, afirmar que estamos frente a un proceso generalizado de captura del Estado, puede terminar dificultando la necesidad de seguir estudiando y comprendiendo la naturaleza y dinámica del Estado. Del mismo modo, me parece que no ayuda a avanzar en la tarea de imaginarnos qué es lo más efectivo en relación con las múltiples formas en que los intereses privados terminan siendo más importantes que el interés público.

En esta dirección, son muy variados los procesos y las formas a través de las cuales gobernantes, autoridades y funcionarios públicos terminan favoreciendo los intereses de algunos grupos empresariales; y hay casos que son particularmente complejos. Aún más, actualmente, uno tiene la impresión de que no son solo los grandes grupos empresariales los que consiguen que sus intereses primen sobre el interés público. Por último, alrededor de todo esto tenemos déficits de regulación, una combinación de debilidad estatal con escasa legitimidad de las autoridades, escasa investigación y difusión sobre los conflictos entre intereses públicos y privados, y, finalmente, una altísima impunidad frente a casos de corrupción.

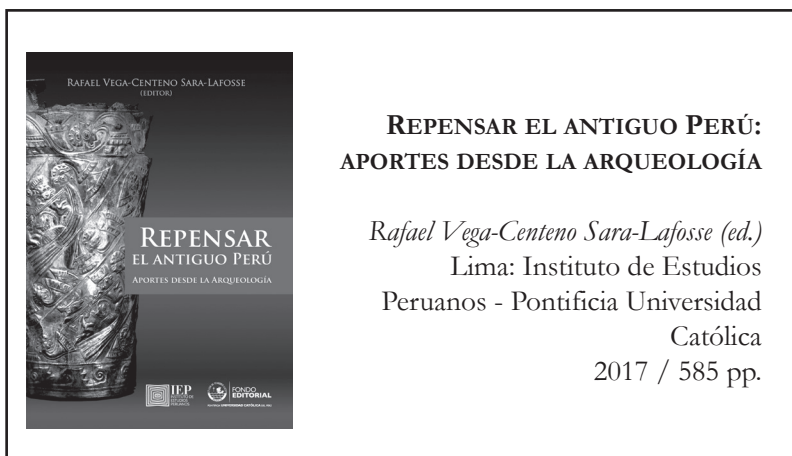
Con relación a la última ruta propuesta por el autor, este trabajo también se puede leer como un intento para comprender mejor las

transformaciones económicas y sociales de nuestro país en las últimas décadas. Este trabajo es útil para conocer cómo estas transformaciones interactúan entre sí y lo que ellas realmente significan en tanto cambio y continuidad. Sobre este punto, Durand es mucho más explícito sobre el resultado que sobre los procesos a través de los cuales llegamos a donde nos encontramos actualmente, y, por lo tanto, sobre sus implicancias. Para considerar solo algunos de estos aspectos. El autor concluye que los actuales grupos de poder empresarial se asemejan en términos económicos, ideológicos y sindicales (relaciones con sus trabajadores y sus sindicatos), pero son muy diferentes entre sí en términos políticos, sociales, geográficos y de reputación. Por lo tanto, en el Perú existen actualmente dos élites corporativas diferentes y poco vinculadas. En parte, debido a ello, la principal elite económica nacional no le da una dirección estratégica al país.

Lo que queda pendiente es entender por qué razones a los grupos de poder económico en el Perú no les interesa o no tienen capacidad para dirigir el país. En esta dirección, habría que explorar en qué medida esto tiene que ver con características que son más bien estructurales: mercados pequeños y menos articulados, mayores costos de transacción, mayor escasez de capital físico y humano, menor productividad, abundancia de fuerza de trabajo, menores exigencias del consumidor, mayor asimetría informativa, mayor concentración del poder económico, etc. De igual modo, habría que considerar en qué medida la falta de una clase empresarial dirigente tiene que ver con rasgos que involucran directamente a nuestra dinámica política: frecuente discrecionalidad decisoria del Poder Ejecutivo, menor confianza en leyes e instituciones, cambios de régimen político, fuertes oscilaciones de política económica, etc. Por último, cabe preguntarse hasta qué punto podría ser mejor que nuestro país sea estratégicamente conducido por la élite económica nacional.

Para terminar, habría que reconocer que la literatura académica sobre los grupos de poder económico en nuestro país es todavía muy escasa. Que Francisco Durand ha hecho un gran esfuerzo por cubrir ese frente. Pero que ya es también hora de que deje de estar tan solo en esta tarea.

**Jorge Aragón Trelles**



**REPENSAR EL ANTIGUO PERÚ:  
APORTES DESDE LA ARQUEOLOGÍA**

*Rafael Vega-Centeno Sara-Lafosse (ed.)*

Lima: Instituto de Estudios

Peruanos - Pontificia Universidad

Católica

2017 / 585 pp.

El conocimiento arqueológico ha mostrado ser particularmente reaccionario a nuevas ideas. Supuestas verdades arqueológicas, por ejemplo, Chavín como cultura matriz, Wari como imperio, entre otras, han quedado fijas en nuestras mentes desde que entraron a la historia oficial, aunque la evidencia claramente las contradice. Esto se debe, en parte, a su contenido político y uso en la creación de narrativas nacionales.

A pesar de la gran cantidad de nuevos datos, los mismos discursos se siguen repitiendo en colegios y universidades. Inclusive, los propios arqueólogos son los que utilizan la repetición de estas narrativas ante la imposibilidad de comunicar otras mejores o por temor a contradecir sus dogmas teóricos más profundos. ¿Cómo cuestionar el carácter imperial de Wari? ¿Cómo pensar que la complejidad social se manifiesta primero en la costa y no es fruto de una cultura matriz?

Para muchos, negar estos constructos narrativos es equivalente a no representar la grandeza de nuestra cultura andina propiamente. Sin embargo, el libro que aquí reseñamos replantea algunos de los mitos más difundidos de nuestra historia; cuestiona, por ejemplo, la idea de Chavín como cultura matriz, de Moche como un Estado y de Wari como una presencia imperial fuerte en la costa central. Es más, cuestiona también la idea de civilización, la concepción de Estado y la naturaleza de las jerarquías sociales, ordenamientos políticos, etc.



El público al que el libro parece estar orientado es lo que llamaríamos de manera general, un público informado: profesionales de la arqueología u otras ciencias sociales y, particularmente, estudiantes universitarios. El formato de los artículos incluye una revisión y síntesis de sus temas; la simplicidad relativa del lenguaje y el énfasis en la data actualizada convierten al volumen en una herramienta ideal de enseñanza.

El libro comienza con una exquisita introducción escrita por el editor donde se expone la visión sobre la historia que alienta al volumen. Dentro de lo más destacado de esta visión sobre la historia del Perú, a mí entender, resaltan dos temas fundamentales. En primer lugar, la necesidad de repensar el supuesto quiebre histórico entre periodos prehispánicos y el resto de la historia. La gente y el paisaje continúa siendo el mismo y sería un error tratar de entender la historia solo con visiones de discontinuidad. En segundo lugar, la introducción también dirige la atención hacia una de las principales limitantes de la arqueología en el Perú, su dependencia a la supuesta particularidad de “lo andino”, esta última hace que pensemos que nuestros desarrollos culturales son únicos e incomparables, lo que a su vez restringe una de las principales armas interpretativas de la arqueología que es la comparación. Finalmente, todas las culturas son únicas hasta cierto nivel.

Como la misma introducción explica, el libro ha sido organizado en función a tópicos antropológicos o sociales, aunque tienen una relativa correspondencia con los periodos temporales de las periodificaciones imperantes. Al proponer esta organización, los editores han buscado otorgar relevancia a temas centrales de discusión por cada periodo más que discutir sobre cada periodo en sí mismo. Los temas abordados son el poblamiento y domesticación, el surgimiento de la complejidad, y la identidad y relaciones interregionales en contexto macro-regionales, todos ellos tópicos centrales en la investigación desde la arqueología antropológica a nivel mundial.

Los artículos, claramente, tienen la intención de repensar el pasado. Sus estructuras comparten una serie de regularidades. En su mayoría, empiezan por una revisión de las investigaciones o breve exposición del estado de la cuestión del periodo/problemática que abordan para luego

intentar discutir nuevos datos y cómo éstos se insertan en la discusión. Sin embargo, pese al evidente intento de mantener esta estructura, sus contribuciones resultan disímiles.

Algunos artículos, como los de Carmen Verónica Ortiz y Luis Flores Blanco, sobre el Precerámico y el Arcaico, respectivamente, enfocan esta revisión desde un recuento histórico cronológico de las investigaciones. Carmen Verónica Ortiz discute el Precerámico en los Andes centrales partiendo desde una recopilación bibliográfica, la cual nos da una visión general de la bibliografía existente; no obstante, sus aportes para repensar este período resultan mínimos, ya que no se presentan datos nuevos ni visiones alternativas para su estudio.

El artículo de Luis Flores Blanco, sobre el Arcaico en la cuenca del Titicaca y los Andes centrales, parte con una revisión bibliográfica de las investigaciones del periodo que alinea en el eje temático de investigación que viene llevando Mark Aldenderfer en la región. La contribución es bien recibida, toda vez que estos planteamientos han sido parte importante de la reformulación del Arcaico y su rol en la emergencia de la complejidad en el área andina.

Henry Tantaleán también basa su revisión en el recuento cronológico y bibliográfico de autores que han investigado el Formativo de la sierra sur peruana; este formato, sin embargo, dificulta la incorporación de los nuevos datos que presenta en su discusión. Los nuevos datos no conversan con su síntesis de las investigaciones previas, toda vez que su reconstrucción de autores es netamente cronológica y termina siendo vacía de contenidos sociales. Tampoco ayuda a la claridad del artículo el que se presentaran interpretaciones sobre el desarrollo social de la cuenca norte del Titicaca, sector peruano en el que destacan los sitios de Qaluyu y Pucará, aislándolo del entorno sociopolítico inmediato, sobre todo si consideramos que el fenómeno del Formativo altiplánico tiene que ser entendido en un contexto regional, el cual incluye los territorios en Bolivia.

Un segundo grupo de autores realiza la revisión desde la examinación de los temas sociales y culturales que guían la investigación arqueológica, mostrando cómo ha ido cambiando el entendimiento de las sociedades a través del tiempo. Este formato facilita la incorporación de nuevos datos

en estas síntesis. Por ejemplo, Rafael Vega Centeno discute el Arcaico en el norte chico peruano a través de una revisión del modo en que los planteamientos y reconstrucciones sociales han ido cambiando a lo largo del tiempo. Esta manera de presentar el estado de la cuestión facilita el repensar en la historia, ya que es ahí donde los datos nuevos se engranan generando nuevas visiones alternas de la historia. Resulta así evidente, por ejemplo, la relación entre el surgimiento de la complejidad y la arquitectura monumental.

En la misma línea, Rafael Segura mediante la revisión de los modelos y evidencias imperantes en las reconstrucciones del Horizonte Medio, nos invita a repensar la presencia wari en la costa central y en general a nivel pan-andino. Segura grafica muy bien cómo la tendencia perniciosa en la arqueología andina de reivindicar imperios para fortalecer nuestros modelos dogmáticos nos ha llevado a equiparar toda muestra de complejidad en la costa central como fruto directo o indirecto de la influencia imperial wari en la costa, oscureciendo nuestro entendimiento de los procesos locales. Segura correctamente señala que el reconocer la existencia de un desarrollo local fuerte no necesariamente es contradictorio con una expansión imperial wari, aunque esta última se encuentre aún por confirmarse en la costa central. Segura menciona que para algunos sectores de nuestra disciplina esta crítica expresaría una tendencia por invisibilizar wari; sin embargo, resulta paradójico que quienes sostienen esta idea –en su mayoría– no han trabajado en la costa central.

El artículo de Luisa Díaz sobre el tardío de la costa central constituye un importante aporte a la investigación de una cultura que hasta hace poco –literalmente– ni nombre tenía. Díaz presenta la escasa investigación arqueológica publicada previamente, confrontándola con las fuentes etnohistóricas, para terminar exponiendo la relación entre identidad y territorio. Su estudio es particularmente importante ya que no se focaliza exclusivamente en la cerámica, sino en otro tipo de evidencia, como la funeraria. Ella propone la existencia de una zona nuclear ychsma que se localizaría entre los valles del Rímac y Lurín, su periferia correspondería con los valles menores o quebradas de Chilca o la quebrada de Asia. Sin comulgar con la propuesta de centro-periferia

de Díaz, su análisis del territorio es pionero para la región y fundamental para entender la costa central peruana.

El trabajo de José Luis Pino es un interesante estudio sobre la territorialidad inca. A diferencia de Díaz, su definición de territorialidad parece ser menos préstamo de la geografía, menos funcionalista o de lógica adaptativa. Su definición piensa el territorio como el marco de transmisión de contenidos sociales y de mediación entre distintos actores sociales. Pino explícitamente plantea que el territorio debe ser pensado desde: la sacralidad, la discontinuidad y las relaciones de parentesco. Desde estos elementos discute criterios como “provincia inca” y otras demarcaciones, contrastándolo con las evidencias del Chinchaysuyo. A pesar de lo interesante de la propuesta, ésta aún continúa pensando el territorio y su reconfiguración desde una perspectiva inca-céntrica donde el territorio se piensa desde la expansión inca y no desde la construcción del territorio por las sociedades locales. El artículo pretende abordar una gama amplia de temas relacionados a cómo conceptualizamos el territorio, lo que termina haciéndolo un tanto largo y difícil de leer.

Chacaltana nos entrega un brillante artículo donde, por un lado, nos cuenta sobre las investigaciones arqueológicas en el extremo sur del Perú, a la par que discute los modelos de dominación inca más usados. Además, hace un argumento convincente sobre la forma en que los incas ejercieron un dominio del Colesuyo a través de los grupos altiplánicos.

Un tercer grupo de autores nos invita a repensar las investigaciones de sus regiones a partir del cuestionamiento del modelo imperante; es decir, mediante una revisión crítica que pretende discutir en qué se basaron estos modelos y cómo los nuevos datos los cuestionan y sostienen visiones alternas sobre los fenómenos culturales. La ventaja adicional de este tipo de síntesis es que al estar estas reconstrucciones de la arqueología peruana basadas en modelos clásicos arqueológicos, estos artículos nos invitan a repensar no solo la arqueología peruana, sino la arqueología en un ámbito general, teórico y comparativo, ausente en las publicaciones de nuestro medio.

Christian Mesías aborda la tarea de cuestionar la idea de Chavín como cultura matriz, la cual ha sido la visión imperante en la historia

oficial peruana desde su formulación. Mesías intenta cuestionar esta idea de foco civilizatorio —o como él llama *big bang*— discutiendo las ideas de transmisión e innovación cultural, aunque peligrosamente cae en una revisión cronológica de los autores que no necesariamente nos da más luces sobre la construcción del modelo tradicional. Mesías señala que pese a ser insostenible la idea de Chavín como matriz de explosión cultural, reconoce un periodo de crecimiento de la innovación en este periodo.

Marco Rosas nos presenta un interesante ensayo en donde revisa el estado de conocimiento sobre los mochicas, a través de la revisión de los principales supuestos subyacentes a las reconstrucciones hechas sobre esta cultura, como son la idea de un grupo mochica unificado o la existencia de un solo tema narrativo iconográfico. Pero el ensayo no solo nos invita a repensar los mochicas, sino que nos da la oportunidad de discutir algunas de las hipótesis clásicas de la arqueología que continúan siendo altamente influyentes en nuestro medio, por ejemplo, la correspondencia entre el desarrollo de la agricultura y el Estado. Rosas incorpora en su propuesta la idea de segmentación política en parcialidades, basada en modelos derivados de la etnohistoria, la que se asemeja mucho a la idea de Estados corporativos, muy popular en los últimos años para explicar fenómenos sociales en el mundo andino.

Finalmente, algunos autores buscan dar visiones integrales y holísticas de sus áreas de estudio. Estos autores nos ofrecen síntesis holísticas y sincrónicas de las sociedades que describen, presentan el estado del conocimiento desde la sociedad, su geografía, su historia cultural hasta sus creencias. Si bien estas síntesis del conocimiento sobre un área son muy útiles, conllevan el riesgo de seguir los modelos imperantes. Los datos pueden terminar adecuándose a los modelos existentes y no se cuestiona el conocimiento acumulado.

El trabajo de Johnny Isla es una revisión integral de nuestro conocimiento sobre la cultura Nazca. Más que un mero recuento, Isla nos brinda una sólida reconstrucción de la historia cultural de los nazca y sus procesos políticos. Isla logra esto a través de una mirada que integra geografía, aspectos económicos y políticos, usando datos publicados y propios.

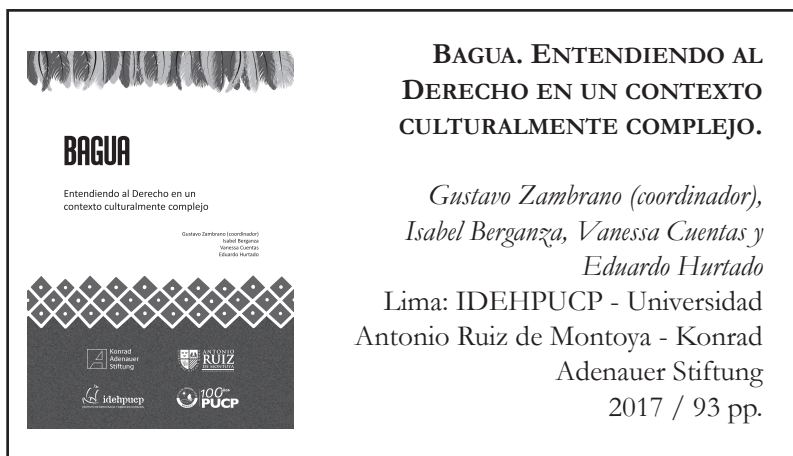
Manuel Perales nos reseña la arqueología de la parte central del Perú, remitiendo básicamente a los trabajos de Timothy Earle, Terence D'Altroy y otros miembros del *Mantaro Valley Project* para darnos una reconstrucción integral de la sierra central en tiempos tardíos. El *Mantaro Valley Project* consiguió resultados importantes que lo llevaron a tener un prestigio a nivel internacional hasta que fue interrumpido en los años de la violencia en nuestro país, aunque paradójicamente es poco conocido en el medio peruano. La contribución de Perales aborda también temas de índole teórica básica sobre jerarquías sociales y organización política.

El estudio de Diana Fernández y Luis E. Castillo sobre metalurgia chimú nos ofrece una oportunidad para acercarnos a la organización social chimú a través del análisis de la colección de Carranza y Dalmau. Si bien el artículo es de interés, no parece corresponder del todo al formato del libro, ni aborda de manera integral una revisión del conocimiento sobre la sociedad chimú ni propone lecturas alternas sobre esta sociedad.

El ensayo final de Gabriel Ramón, estrictamente hablando, no constituye un ensayo síntesis del libro, sino más bien un ejercicio de reflexión sobre la arqueología, los arqueólogos y la sociedad en el Perú desde una posición sumamente personal. No obstante, Ramón rápidamente identifica puntos en común y diferencias sustanciales entre la organización de los artículos que, en su opinión, encontrarían su origen en las distintas formaciones y tradiciones académicas de los autores. Estas diferencias, para nosotros, se resumen en la existencia de autores con un corte historicista y otros que hacen una arqueología antropológica. A partir de estas diferencias, Ramón se enfrasca en una discusión epistemológica que, en nuestra impresión, resulta en ocasiones autodirigida. En tono mordaz su ensayo se preocupa en señalarnos las principales limitaciones de los arqueólogos: su incapacidad de ver los límites de sus formulaciones, el rol del Estado, la difusión y hasta la periodificación, etcétera; esta discusión, sin embargo, no siempre se deriva del contenido del libro sino más bien de temáticas previamente abordadas por el autor.

En resumen, *Repensar el Antiguo Perú* es, en nuestro concepto, una interesante herramienta de enseñanza, que permite dar visiones generales y sintéticas de las distintas sociedades en el Perú, generar discusiones teóricas y examinar nuestros principales supuestos. Pero, principalmente, se constituye en una voz que refleja el surgimiento de nuevas generaciones de arqueólogos que, como deben, cuestionan algunos de los supuestos que han servido de pilares para la construcción de una historia oficial sobre un pasado pre-hispánico ajeno y distante.

**Giancarlo Marcone Flores**



El 22 de septiembre de 2016, la Sala Penal de Bagua dictó una sentencia absolutoria en el proceso penal relativo a la muerte de doce agentes de la Policía en esa localidad en junio de 2009. La matanza de los policías ocurrió en el contexto de las protestas de poblaciones indígenas amazónicas en contra de políticas de explotación de recursos naturales en su territorio. Cincuenta y dos personas de las etnias awajún, wampi y shawi fueron acusadas de homicidio calificado. El tribunal que juzgó el caso consideró que todas eran inocentes. La sentencia fue más allá de la absolución por homicidio. Eximió a los acusados de responsabilidad penal por los bloqueos de carreteras y otras acciones afines. El argumento ofrecido para tal decisión fue que la defensa del medio ambiente era un bien mayor que el acceso a los servicios públicos.

Si bien subsiste la preocupación por aclarar quiénes fueron los responsables de la muerte de los doce policías, ya que todos los acusados fueron declarados inocentes, el fallo de la Sala Penal de Bagua ha sido saludado como una instancia de aplicación de una mirada intercultural por parte de la administración de justicia. Ese rasgo no es desdeñable teniendo en cuenta el punto de partida: un Estado como el peruano, que ha sido secularmente renuente a reconocer, en su actuación institucional, el carácter pluricultural de nuestra sociedad y la consiguiente necesidad de respetar esa diversidad y, por tanto, de ejercer sus funciones de acuer-



do a ello. La administración de justicia, al igual que todas las otras funciones mayores del Estado, ha sido históricamente impermeable al enfoque intercultural, y lo sigue siendo mayoritariamente a pesar de los compromisos internacionales suscritos por el Estado peruano sobre la materia.

*Bagua. Entendiendo al Derecho en un contexto culturalmente complejo* es el resultado de una investigación sobre este proceso judicial desde una perspectiva cercana a la antropología jurídica. La investigación se plantea una pregunta recurrente: ¿qué conjunción de factores hace posible, en un caso como éste, que el proceso se despliegue respetando estándares de derechos humanos en materia de pueblos indígenas?

El plantearse esta interrogante anuncia, desde un inicio, que la investigación intentará ir más allá de los límites del Derecho y del fenómeno judicial para auscultar, más bien, las interacciones entre lo jurídico y el entorno social, cultural y político en el cual se desenvuelve el Derecho. Se asume, así, un punto de partida esencial para la comprensión científico-social (antropológica y sociológica) del fenómeno: reconocer que el Derecho y la administración de justicia constituyen un fenómeno social que está en permanente interacción con otros fenómenos. Al decir interacción, se entiende que hablamos de una alimentación o una influencia recíproca. Desde cierto lenguaje teórico se podría decir, sin distorsionar las premisas de esta publicación, que el Derecho es un *subsistema social* en el cual se producen, se condensan, se interpretan y se aplican normas de convivencia de carácter oficial, es decir, respaldadas por el poder coactivo del Estado. Pero, en cuanto *subsistema*, el Derecho está en una relación de codependencia con los demás componentes del sistema social y, de ese modo, es sensible a cambios en otras zonas del sistema y responde a tales cambios. Así, las transformaciones en el orden de la cultura, el nuevo clima de reconocimiento de derechos de minorías y otros cambios tienen que reflejarse en la administración de justicia y en la manera como se entiende el Derecho, al menos en casos de tan amplia exposición pública y resonancias políticas como éste.

Sin embargo, es necesario dilucidar qué se entiende por una comprensión del Derecho y una acción judicial impregnada de un enfoque intercultural. La investigación acierta a señalar tres elementos básicos procedentes de los instrumentos normativos internacionales sobre la materia, con lo cual la observación se vuelve mucho más concreta. Un

enfoque intercultural en este ámbito y una aplicación de estándares internacionales correspondientes debería dar lugar a lo siguiente: considerar la existencia de comportamientos y delitos culturalmente motivados; respetar el derecho de la población a expresarse en su propia lengua y por lo tanto garantizar que el proceso judicial sea realizado con la intervención de intérpretes; y contemplar medidas alternativas al encarcelamiento.

Sobre la base de estos elementos, la reflexión sobre el caso es planteada en la modalidad metodológica de un *estudio de caso* mediante el cual se intentará detectar los elementos extrajurídicos que inciden sobre el desarrollo del proceso. Para lograr esa observación es preciso organizar los hechos de una manera particular. No se trata de un relato cronológico plano sino de la búsqueda de una lógica intrínseca al proceso. Se habla, así, de una organización en *episodios*. Estos serán cuatro. El primero va desde la detención policial hasta la apertura de instrucción; el segundo se inicia con la apertura de instrucción y concluye con la acusación fiscal; el tercer episodio abarca el tiempo que va de la acusación a la emisión del auto de enjuiciamiento; y finalmente el cuarto episodio llega hasta la sentencia absolutoria.

Pero, si bien estos episodios de contenido estrictamente policial y judicial constituyen el núcleo del relato, éste no se agota en esa esfera institucional. Precisamente, para interpretar más cabalmente las incidencias y resultados del proceso, es preciso poner los episodios en conexión con otros hechos anteriores o simultáneos al juicio. Se trata de hechos de contenido político, como las mesas de diálogo entre la población y el gobierno para buscar salidas a la controversia y el conflicto, así como la acumulación de diversos testimonios u opiniones ajenas al proceso sobre los hechos y su significado. Entre estas voces cuentan, por ejemplo, las de los representantes de la Iglesia Católica que desempeñan diversos papeles en la zona así como las de miembros de organizaciones de la sociedad civil.

Aunque, como se sabe por el contenido de la sentencia, el proceso tuvo ingredientes de un enfoque intercultural, eso no estuvo así asegurado desde el principio. Por eso el recorrido de los diversos episodios que hace la investigación es metodológicamente relevante y narrativamente ilustrativo. Se muestra cómo la mirada intercultural se abre paso tentativa y gradualmente y, por lo tanto, se evidencia el carácter dinámico del

funcionamiento estatal. Lejos de tratarse de una maquinaria burocrática especializada que administra sus procedimientos y sus normas según una pauta segura, rígida y preestablecida, lo que muestra la investigación es, precisamente, a un Estado que *se va haciendo* en su interacción con distintas fuerzas e influencias sociales. Es ahí donde la mirada antropológica del Estado y del Derecho muestra su riqueza y sus promesas para una mejor comprensión del funcionamiento del Estado peruano hoy.

Aunque en cada uno de los episodios es posible detectar alguna irrupción, aunque sea modesta, de la mirada intercultural—un enfoque que empieza a colarse por ciertas grietas del aparato judicial convencional—, es en el último momento, el del juicio oral, donde se ponen de manifiesto de manera más clara los retos de ese enfoque. Ahí se pone en evidencia la necesidad de una organización del proceso que permita la interculturalidad pero también, y sobre todo, el requerimiento de que los jueces estén dispuestos a cultivar esa aproximación, por ejemplo, en la adecuada valoración de los peritajes así como en la atención precisa a las formas particulares del testimonio de los acusados indígenas.

El resultado de esta minuciosa observación es una identificación de los factores que permitieron o determinaron que el proceso judicial respetara los estándares internacionales de derechos humanos. Estos fueron cuatro: la presencia de la Iglesia Católica y su cercanía con los pueblos indígenas de donde procedían los acusados; el hecho de que tras la crisis de Bagua se pusiera en la agenda pública nacional de manera notoria la cuestión de los derechos de pueblos indígenas; la influencia de factores internacionales que fortalecen la acción de actores nacionales favorables a la agenda indígena; y cambios previos en el mismo sistema de administración de justicia en dirección del respeto a la interculturalidad.

Todo esto verifica las intuiciones y premisas de la investigación, así como también la orientación cívica que subyace a ella: la noción de que el Estado en general y el sistema de administración de justicia en particular pueden experimentar transformaciones en un proceso de interacción con la sociedad nacional e internacional. La democracia aparece, así, también, como un proceso en marcha con posibilidades abiertas a pesar de las falencias subsistentes en el aparato estatal.

**Félix Reátegui Carrillo**



**¿RECONOCIMIENTO O  
REDISTRIBUCIÓN? UN DEBATE  
SOBRE MARXISMO Y FEMINISMO.**

*Judith Butler y Nancy Fraser*  
Madrid: New Left Review -  
Traficantes de sueños  
2016 / 107 pp.

Este debate sobre un aparente dilema para las feministas de izquierda en torno al tema de distribución o reconocimiento nos llega tarde a los lectores hispanohablantes. El texto de Fraser es incluso anterior a las reflexiones sobre el tema de su libro *Iusticia Interrupta*, publicado a finales de la década del 90. Asimismo, la respuesta de Butler fue publicada en la revista *Social Text* en 1997 y la contrapropuesta de Fraser también en el mismo número de la revista. Es necesario aclarar que el debate nos llega cuando Fraser y Butler se encuentran en otro momento de sus reflexiones intelectuales y con una tardanza de veinte años. Felizmente el mundo de las ideas es usualmente lento, pero pensemos que hoy Butler ha dado un giro político —por llamarlo de alguna manera— y sus últimos análisis están centrados en la performatividad política de la “asamblea”, una suborganización de lo que antes la izquierda llamaba “el pueblo”. Por su parte, Nancy Fraser sigue siendo la importante feminista socialista y no ha dejado de apostar por ese vínculo entre distribución y reconocimiento radicales, cuestionando profundamente al feminismo neoliberal (por ejemplo, en su artículo “De como cierto feminismo se convirtió en la criada del capitalismo”). Pero hoy Fraser sostiene que el feminismo transitó de las políticas de redistribución a las de reconocimiento y, finalmente, a las de representación. El libro plantea un dilema inquietante pero tardío que, con las cifras de violencia contra

las mujeres de los últimos años, digamos que cobra otras características. Este dilema que introduce Fraser fue dirigido a las feministas de izquierda instaladas en los espacios universitarios o institucionales en las sociedades occidentales democráticas formales. Los ejemplos se vinculan con mujeres afro de Estados Unidos o a políticas de sanidad sobre el VIH, por eso no interviene en esta perspectiva la colonialidad de sociedades más complejas como las del Sur Global.

La hipótesis es simple y brutal: muchas de las políticas de redistribución y paliación de la pobreza chocan con las políticas identitarias de reconocimiento de las diferencias: “deberíamos enfrentarnos a una nueva tarea intelectual y práctica: la de desarrollar una teoría crítica del reconocimiento que identifique y propugne únicamente aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse de manera coherente con una política social de la igualdad” (p. 24). Para emprender esta tarea, Fraser propone que las feministas socialistas puedan concebir que las políticas culturales de identidad se transformen radicalmente, de tal manera que desaparezcan las diferencias de género dentro del ámbito político se complemente con una transformación total de las políticas identitarias. Sostiene Fraser que las políticas liberales de cambios menores a propósito del reconocimiento de las identidades son contraproducentes, por exigir más y más derechos para los vulnerables en la diferencia: “con el tiempo las mujeres incluso pueden llegar a parecer privilegiadas, destinatarias de un tratamiento especial y una generosidad inmerecida. Por lo tanto, un enfoque que pretendía combatir las injusticias en la distribución puede terminar alimentando injusticias reactivas de reconocimiento” (p. 60).

Por eso ella propone que la ruta para “afinar” el dilema y plantear una salida es combinar “la redistribución transformadora con el reconocimiento transformador” (p. 60), de tal suerte que esta combinación permita evitar los resentimientos, aunque señala que la desventaja de esta propuesta es a largo plazo y no contempla “los intereses inmediatos y las identidades de la mayoría de mujeres tal y como son construidas culturalmente hoy en día” (p. 61). Fraser sostiene que el socialismo siempre se percibe como “radicalmente deconstructivo como para inspirar luchas en nombre de las comunidades subordinadas

que están sujetas a sus identidades actuales” (p.64). Por lo tanto, desde los ámbitos del neoliberalismo, la apuesta por cambios menores tanto distributivos como de reconocimiento de identidades, cuando se acumulan, son percibidos como privilegios para los subordinados (mujeres negras, hombres con VIH, etc.). Esta situación de reformas controladas dentro de una política de cambios liberales exagera las distancias con los sectores privilegiados por su vulnerabilidad, de modo que lo redistributivo se percibe como injusto, como un privilegio. Pienso que este tipo de políticas, por ejemplo, en la Alemania post-muro creó una animadversión contra sectores de inmigrantes turcos o kurdos de parte de los reconciliados alemanes del este, originando el inicio de innumerables movimientos de jóvenes neonazis.

Butler entra al debate tirando la puerta de una sonora patada. Se resiste a ver el dilema de Fraser como tal y considera de entrada que las políticas sexuales frente al mandato de la heterosexualidad y la familia patriarcal no son solo situaciones de identidades sino parte del problema del *modo de producción*. Butler sostiene que el énfasis en lo cultural no ha implicado el abandono del proyecto materialista del marxismo como los ortodoxos conservadores o los que parodian el estructuralismo se han empeñado en sostener. Para Butler es claro que los nuevos movimientos sociales —LGTBI, jóvenes no-sindicalizados, feministas radicales— en lugar de debilitar a la izquierda por ser “meramente culturales”, por el contrario, la fortalecen. Y que opinar lo contrario es reforzar una falacia que desconoce todos los trabajos que han desplazado, en los últimos veinte años, la ortodoxia marxista de calificar lo social en “base” y “superestructura” como instancias separadas, desde Althusser hasta Raymond Williams y Gayatri Spivak. Para ella estos marxismos ortodoxos son “conservadores” que, como buenos defensores del bien común, no han podido interpretar la historia que ha dado origen a estos nuevos movimientos sociales. Butler desacredita la idea de formar una “unidad de la izquierda” intentando trascender a estos movimientos: “La única unidad posible no debería erigirse sobre la síntesis de un conjunto de conflictos, sino que habría de constituirse como una manera de mantener el conflicto en modos políticamente productivos, como una práctica contestataria que precisa

que estos movimientos articulen sus objetivos bajo la presión ejercida por los otros” (p.73).

A diferencia de los teóricos Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, Judith Butler discrepa de entender que solo un “significante vacío” aglutinaría las posibilidades de articulación de los diversos movimientos sociales. Pero, personalmente, considero que mantiene la idea de los autores de “Hegemonía y estrategia socialista” de la lucha agonística como motor fundamental de lo político —aunque no lo dice explícitamente— pero asegura que entre los diferentes movimientos se deben de plantear alianzas en la diferencia y con las tensiones de las diferencias: “será necesario desarrollar un sentido de alianza en el curso de una nueva forma de encuentros conflictivos” (p. 75). Por eso para Butler el futuro de la izquierda debe exigir una democracia como tensiones agonísticas imposibles de unificar/homogeneizar desde fuera porque serían rechazadas “como una forma de vanguardismo dedicada a la producción de jerarquía” (p. 75).

Butler responde a Fraser sosteniendo que el cuestionamiento a la heterosexualidad normativa implica una visión de la economía política que reproduce la fuerza laboral; por lo tanto, forma parte del modo de producción. Plantea como ejemplo que las “operaciones homofóbicas” del capitalismo neoliberal son fundamentales para el funcionamiento de la economía política tal como la propone Nancy Fraser: “...la sexualidad debe ser entendida como parte de ese modo de producción [...] sería un error entender dichas producciones como ‘meramente culturales’ si pensamos que son esenciales para el funcionamiento del orden sexual de la economía política [...] Lo económico ligado a lo reproductivo, está necesariamente ligado con la reproducción de la heterosexualidad. No se trata solo de que excluya las formas de sexualidad no heterosexuales sino de que su eliminación resulta fundamental para el funcionamiento de esta normatividad previa” (p. 81-82). Butler sostiene aquí, de manera no explícita, su propuesta lacaniana de entender lo “no-heterosexual-normativo” como *lo forchuido*, es decir, como aquello que debe de considerarse abyecto para que el sistema patriarcal siga manteniéndose como dominante. Por eso insiste en señalar que, incluso Marx en los *Grundrisse*, plantea que la división entre lo cultural

y lo económico es un efecto de la división del trabajo y que no pueden “ser excluidos en su estructura” (p. 83). Finalmente Butler sostiene que el giro hacia Levi-Strauss en la crítica feminista —se refiere a Gayle Rubin, sin duda— incorpora el intercambio de mujeres como un elemento fundamental del patriarcado y de la instauración de los géneros, jugando un papel fundamental en la crítica a la familia patriarcal: “La cuestión, por lo tanto, no es si la política sexual pertenece a lo cultural o a lo económico, sino cómo las propias prácticas del intercambio sexual difuminan la diferencia entre ambas esferas” (p. 85).

En la dúplica, Nancy Fraser agradece el debate, pero aclara que disiente de Butler en su argumento principal, regresando a su propuesta redistribución/reconocimiento como eje fundamental de su argumento. Para Fraser la falta de reconocimiento equivale “a no ver reconocido el propio estatus del interlocutor/a pleno/a en la interacción social y verse impedido/a a participar en igualdad de condiciones en la vida social” (p. 92). Aquí Fraser responde a Butler sobre las diferencias entre redistribución y reconocimiento en las sociedades capitalistas, considerando que se trata de situaciones no homologables precisamente por la especialización del capital en las sociedades contemporáneas. Fraser sostiene que en el capitalismo “las relaciones económicas especializadas son relativamente autónomas con respecto a las relaciones de parentesco y autoridad política” (p. 100) pero no explica por qué serían así. Ella insiste en que la falta de reconocimiento es en sí injusta, aunque no haya problemas, ni necesidades de redistribución. El ejemplo que usa para su argumentación es el del matrimonio gay. Asimismo, Fraser se manifiesta irritada por la mirada de Butler que la incluye entre aquellos supuestos marxistas que no reconocen los cuestionamientos de la Escuela de Birmingham (Williams, Thompson) al esquema diferenciador base/superestructura. Fraser se presenta aquí explícitamente como una feminista marxista más allá de este esquema y señala: “...las injusticias derivadas de la falta de reconocimiento son tan graves como las distributivas. Y no pueden ser reducidas a éstas. Así pues, lejos de postular que las ofensas culturales son reflejos super-estructurales de las ofensas económicas, he propuesto un análisis en que ambas son fundamentales y conceptualmente irreducibles” (p. 93).



Fraser termina planteando argumentos empíricos para cuestionar, como lo supone Butler, que las sexualidades no normativas sean un peligro para el capitalismo: “Empíricamente, el capitalismo contemporáneo no parece precisar del heterosexismo” (p. 102). También insiste en calificar el marco planteado por Butler para no distinguir lo redistributivo del reconocimiento en una perspectiva hipertotalizadora a la manera “de los años 70”, conceptualizando un sistema monolítico sin fisuras. Fraser insiste en que hoy por hoy el capitalismo es tremendamente sofisticado y es en las grietas en las que se requiere de un análisis más sofisticado. Insiste en que el punto de fricción con Butler no es en la distinción material/cultural sino la económica/cultural pero que, a diferencia de ella, Fraser no propone para ambas una distinción ontológica sino socioteórica.

Para terminar, quisiera afirmar que uno de los problemas de Fraser en el debate es plantear situaciones hipotéticas para desarrollar sus respuestas sociales a las dos injusticias: la redistributiva y la de falta de reconocimiento. Fraser insiste en una nota a pie de página en que Butler no ha entendido este argumento de “instancias hipotéticas”. Personalmente considero que su propuesta de categorías al vacío, también des-historizadas, aunque posteriormente plantee ejemplos de la democracia estadounidense actual, no son completamente eficientes en tanto que ella misma incluye “instancias bivalentes” en las que se cruzan estas dos injusticias para poder ser más cercanas a la realidad. En todo caso el debate sobre el tema, en América Latina hoy, nos permite también pensar en el dilema redistribución/reconocimiento, pero no en una sociedad multicultural sino pluricultural y pluridiversa, con serios problemas de inequidad y con políticas vacuas de redistribución, que se ahogan en miasmas de corrupción, aderezados de un autoritarismo sexista y racista.

**Rocío Silva Santisteban Manrique**

## INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES DE SÍLEX

La revista *Sílex* es una publicación semestral, académica e interdisciplinaria, cuyo objetivo es divulgar artículos de enfoque teórico o empírico relacionados a los campos de investigación a los que se avoca la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Tiene como principios académicos fundamentales e inapelables la originalidad, la calidad, la tolerancia, la rigurosidad, la pulcritud y la pluralidad de ideas.

La revista consigna dos secciones para los trabajos de investigación. En la primera se agrupan los **artículos**, textos que presentan los resultados de investigaciones originales. Estos serán evaluados mediante el sistema de revisión anónima por pares (*peer review*). La evaluación puede dar como resultado: (a) la publicación sin modificaciones, (b) la publicación con modificaciones, o (c) la no publicación. La segunda sección, en la que se ubican los **ensayos**, desarrolla ideas e hipótesis trabajadas en rigurosidad, que serán evaluadas por la coordinadora o coordinador del número para su respectiva publicación. Además, la revista cuenta con una sección de reseñas o críticas de libros, artículos u otras investigaciones.

Cabe recalcar que los autores y las autoras se comprometen a no publicar simultáneamente el artículo en otro medio, ya sea virtual o impreso. El fondo editorial se reserva el derecho de adaptar el estilo gramatical del texto.

### PRESENTACIÓN DE LOS TEXTOS

Quienes deseen publicar en la revista podrán enviar sus trabajos al correo electrónico [fondo.editorial@uarm.pe](mailto:fondo.editorial@uarm.pe) y deberán señalar si se trata de un artículo, un ensayo o una reseña. La recepción de los textos no garantiza su publicación. Una vez que se verifique el cumplimiento de

los procesos señalados en este manual, los trabajos serán enviados a sus respectivos evaluadores. La aceptación dependerá de ellos.

### *Formato de presentación*

Los textos deberán presentarse en soporte digital Microsoft Word, en tamaño A4 (21,2 x 29,7cm). Los márgenes serán de 2,5 cm, superior, inferior, izquierda, derecha. La fuente será Times New Roman, tamaño 11, el interlineado debe ser de 1,5 puntos. La separación entre párrafos será de un espacio. En caso de que el texto lleve fotografías, estas deberán adjuntarse en una carpeta distinta, en formato digital. El tamaño de las fotografías será de 300 dpi o 2500 píxeles de ancho. No se aceptarán fotografías alteradas por software de edición. La extensión de los textos (incluyendo bibliografía) no debe exceder las 5000 palabras.

### *Información requerida en portadilla*

Título del texto Subtítulo, si se tuviese.

Nombres completos del autor(a) o los autores(as).

Institución a la que pertenecen los autores o el autor.

### *Información requerida en la primera página*

En caso de que el texto haya sido presentado en alguna conferencia o seminario, debe consignarse el año, la ciudad, el país y el nombre del evento en el que se presentó. Esta puede ir como nota al pie de página.

Breve biografía del autor que incluya: año de nacimiento, profesión o grado académico, casa de estudios y, como máximo, el título de cuatro principales publicaciones (libros o artículos). Esta puede ir como nota al pie de página.

Resumen / *Abstract*: en español e inglés. Resumen breve del cuerpo. No incluye referencia bibliográfica. Máximo 200 palabras.

Palabras claves / *key words*: de cuatro a siete palabras. Deben ser puntuales y concretas.

### *Redacción*

Las ideas deben ser legibles, claras y se aconseja el uso mínimo de adjetivos y palabras técnicas. La gramática y ortografía debe respetar la última edición de la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española. El texto se redactará en tercera persona.

### *Cuerpo*

La estructura del artículo debe tener necesariamente una introducción que explique los objetivos del trabajo, el contexto y la justificación. Si se tratase de un trabajo de investigación, se incluirá un acápite de metodología. Si el artículo fuese un ensayo, la redacción de la discusión dependerá del autor o la autora, pero en cualquier de los casos es necesario reseñar, en la parte final del texto, las ideas principales en un acápite de conclusiones.

## **AMODO DE MANUAL DE ESTILO**

### *Tablas y gráficos*

Los gráficos, las fotografías, los mapas, las tablas y los cuadros deben estar enumerados e incluir la fuente y una frase no mayor de 15 palabras que explique su pertinencia. En el caso de las tablas no es necesaria la frase, pues los títulos deben estar dentro de la primera celda. La numeración debe hacerse teniendo en cuenta la naturaleza del gráfico. Es decir: *cuadro 1; mapa 1; tabla 1*. Todos los gráficos deben ser editables en Word.

### *Notas a pie de página*

Las notas a pie de página incluirán información adicional que se considere de vital importancia para ilustrar una idea, pero que se aleje en sentido y pertinencia del cuerpo del texto. Se aconseja un uso medido a fin de plantear una lectura fluida y legible.

Las notas se escribirán al final de las páginas y nunca al término del documento. La numeración debe ser continua y empezar del número uno. La llamada deberá ir en superíndice y, en caso cierre una oración, luego del punto; es decir: *llamada*<sup>1</sup>.

No se incluirá referencias bibliográficas a menos que llamen la atención sobre textos puntuales. En ese caso, se escribirá solamente el apellido del autor y el año de publicación: Clastres (1974). Es preferible este uso en el cuerpo y no en las notas.

Si se usase en el documento referencias de publicaciones periodísticas (diarios, boletines, semanarios, anuarios, periódicos, magazines, periódicos, etc.), éstas deberán incluirse en las notas al pie de página, señalando el nombre del artículo o nota (si tuviese) seguida del nombre de la publicación, fecha y ciudad de circulación. Deberá consignarse también la información de eventos académicos, si se mencionasen seminarios, conferencias, congresos, etc. En caso el documento señalase la ubicación de legajos históricos en archivos, estos también se consignarán en las notas al pie de páginas. Ninguna de las informaciones aquí señaladas irá en el listado bibliográfico.

### *Referencias en el texto*

Suele haber muchas maneras de referirse a un texto y su autor en el cuerpo del documento que escribimos. Podemos señalar dos formas precisas: citas literales y referencias dentro del texto. Cuando las citas literales exceden las 45 palabras, deberán formar un nuevo párrafo, con sangría izquierda y a un punto menos que el texto del cuerpo. El autor deberá elegir entre uno de los casos presentado a fin de mantener la uniformización.

#### **Caso 1**

Considérese la siguiente descripción deslumbrante de Kublai Khan, hecha por el buen cristiano veneciano Marco Polo (1946: 158-159), a fines del siglo XII:

El gran kan, habiendo obtenido esta victoria memorable volvió con gran pompa y festejo a la ciudad capital de Kanbalu. Esto ocurrió en el mes de febrero y marzo, en los que se celebraba *nuestra* festividad de la pascua. Consciente de que esta era una se nuestras festividad de pascua.

**Caso 2:**

Considérese la siguiente descripción deslumbrante de Kublai Khan, hecha por el buen cristiano veneciano Marco Polo, a fines del siglo XII:

El gran kan, habiendo obtenido esta victoria memorable volvió con gran pompa y festejo a la ciudad capital de Kanbalu. Esto ocurrió en el mes de febrero y marzo, en los que se celebraba nuestra festividad de la pascua. Consciente de que esta era una se nuestras festividad de pascua (1946: 158-159).

En ninguno de los casos se incluirá el título del libro ni ningún otro dato. De tratarse de una reedición histórica, el año de la primera publicación irá en el listado bibliográfico. Si se cortasen frases, debe ponerse tres puntos suspensivos entre corchetes: [...].

Si la cita literal no excede las 45 palabras, irá dentro del texto y entre comillas. El autor o la autora deberán elegir entre uno de los casos presentados a fin de mantener una uniformidad narrativa.

**Caso 1:**

En el Perú, es David Collier (1978) quien va a desarrollar con mayor profundidad esta propuesta. Según él “una de las causas importantes del surgimiento de las barriadas ha sido el amplio y casi siempre encubierto apoyo del propio gobierno y de las élites” (p.16).

**Caso 2:**

En el Perú, es David Collier (1978: 16) quien va a desarrollar con mayor profundidad esta propuesta. Según él “una de las causas importantes del surgimiento de las barriadas ha sido el amplio y casi siempre encubierto apoyo del propio gobierno y de las élites”.

**Caso 3:**

En el Perú, es David Collier quien va a desarrollar con mayor profundidad esta propuesta. Según él “una de las causas importantes del surgimiento de las barriadas ha sido el amplio y casi siempre encubierto apoyo del propio gobierno y de las élites” (1978: 16).

Si se tuviera que insertar palabras para hacer comprensible la cita, estas deberán ir entre corchetes: [ ].

Para el caso de las referencias literales, si el texto citado no comenzase en una oración, deberá incluirse: [...] antes de empezar la cita para indicar que se suprimieron las primeras palabras. De igual modo, si se no se concluyese la oración citada, deberá incluirse: [...], al final de la cita.

Cuando la cita no sea literal y se parafrasee una idea del autor deberá incluirse el año de publicación del libro entre corchetes y la página de donde se extrajo. Si la referencia parafraseada es la tesis del libro o alguna información no ubicable en páginas concretas, se incluirá únicamente la fecha de publicación del libro.

**Ejemplo:**

Precisamente, Gonzales de Olarte (1984) advierte la importancia de “descifrar la armonía” entre la dimensión económica y social de las comunidades campesinas. Para ello, nos dice que, si la antropología ha explicado a la comunidad como la organización que está en función de los intereses de la familia comunera, lo que no explica es la relación inversa.

Para las citas literales y las referencias, cuando un texto tenga más de un autor se incluirán únicamente los primeros apellidos separados por una coma, y al último apellido le antecederá la conjunción coordinada “y”. El orden de los apellidos dependerá de la asignación en el libro de referencia. Si los apellidos fuesen más de tres, como: “Fuenzalida, Valiente, Villarán, Golte, Degregori y Casaverde”, desde el primer momento se citarán: Fuenzalida *et al.* (1982), seguido del año de publicación. El vocablo latino *et al.* deberá escribirse en cursiva y con punto.

### Referencias bibliográficas

Las referencias bibliográficas citadas en el texto se agregarán en un listado al final de las conclusiones del texto, bajo el rótulo *Referencias bibliográficas*; y nunca en las notas al pie de página. Estas incluyen: libros impresos o virtuales, capítulos de libros, artículos en revistas académicas impresas o virtuales. Si se tratase de un texto histórico, donde la investigación de archivo ha sido fundamental, estas deberán agregarse en un acápite antes de *Bibliografía*, bajo el rótulo de *Archivos históricos* y se consignarán los legajos.

Se presentará en orden alfabético, siguiendo las siguientes pautas: apellido, nombre, año de publicación título del libro, número de edición (prescindible), ciudad de publicación, editorial. Para los distintos tipos de referencia se presentan los siguientes ejemplos:

#### Libros

Collier, David (1973). *Barriadas y Elites. De Odría a Velasco*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Figueroa, Adolfo; Altamirano, Teófilo y Sulmont, Denis (1996). *Exclusión social y desigualdad en el Perú*. Lima: OIT, ONU, IIEEL.

Flores Galindo, Alberto (1991). *La ciudad sumergida. Aristocracia y Plebe en Lima, 1760-1839*, 1<sup>era</sup> ed. Lima: Horizonte.

Betanzos, Juan de [1551] (1987). *Suma y narración de los incas*. Edición a cargo de María del Carmen Rubio. Madrid: Atlas.

Degregori, Carlos Iván y Jelin, Elizabeth. *Jamás tan cerca arremetió lo lejos*. Lima y Nueva York: Instituto de Estudios Peruanos y Social Science Research Council.

Sandoval, Pablo (2010) (comp.) *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/ sobre América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

\*Si en un texto son más de cinco autores, deberá ponerse *et al.* detrás del primer apellido asignado de acuerdo al libro citado.

\*Si el apellido del autor posee un artículo o preposición estos irán detrás del nombre.



#### **Capítulos de libros o artículos de revistas**

Barrig, Maruja (1986). “Democracia emergente y movimiento de mujeres”, en: *Movimientos sociales y democracia. La fundación de un nuevo orden*. Lima: Descó.

Lomnitz, Claudio (2010) [2001]. “El nacionalismo como un sistema práctico”, en: Sandoval, Pablo (comp.), *Repensando la subalternidad: miradas críticas desde/ sobre América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Lloréns, José Antonio (1990). “Voces de provincianos en Lima: migrantes andinos y comunicación radial”, en: *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, pp. 119- 154, vol. 2, n.º 1. Lima.

\*Cuando se trata de un texto compilado, coordinado o editado, y se quiere consignar un artículo de este, se deberá incluir primero el año de la edición del tomo y luego del artículo, si hubiese aparecido antes en otro medio.

#### **Artículos electrónicos**

Walker, Charles (2015). “Túpac Amaru y el bicentenario”, en: *Revista Argumentos*, n.º 3, año 9, julio. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Disponible en: <<http://revistaargumentos.iep.org.pe/articulos/tupacamaru-y-el-bicentenario-2/>> Consultada el 30 de diciembre de 2015.

## **RECOMENDACIONES**

Es importante guardar la uniformidad en todo el texto. Si en las referencias bibliográficas se coloca el nombre completo de las instituciones y no sus iniciales, todo el texto debería seguir esa pauta.

Si los nombres de los traductores son importantes se incluirán luego del título del libro.

Si el documento citado no tiene fecha de publicación, luego del nombre del autor se colocará: (s/f).

Si se cita a un autor con más de un libro, estos deberán ordenarse por antigüedad de publicación.

Si se consignan textos de un mismo autor publicados en un mismo año, deberá ordenarse con las letras consecutivas del abecedario, partiendo de la primera. Estas se harán por orden de aparición en el cuerpo del texto.

El presente texto y sus actualizaciones estarán disponibles en la siguiente URL: <http://www.uarm.edu.pe/FondoEditorial>



# SILEX

De el el Diuino amor y Rapto actiuo de  
el Anima, en la Memoria, Entendimiento  
y Voluntad.

Que se emprende el Diuino fuego mediante  
vn acto de Fe, que es el fundamento  
de esta obra.

Dedicada ala incomprehensible Magestad  
de Dios trino y vno Criador y Señor  
de el Uniuerso

Por la nescencia de tan incomprehensible misterio  
Colegida, y sacada

De varios Autores por el Padre Antonio  
Ruiz de Montoya de la Compania de

IES

Año de MDCXL viij. en

Lima

Canje y correspondencia: Fondo Editorial de la Universidad  
Av. Paso de los Andes 970, Pueblo Libre, Lima  
Telf. (511) 719-5990 anexo 137  
[fondo.editorial@uarm.pe](mailto:fondo.editorial@uarm.pe)

## ARTÍCULOS

La educación intercultural bilingüe y la política fiscal en Perú. *Pedro Francke Ballvé.*

Migración, educación e interculturalidad. *María Amalia Ibáñez Caselli.*

El lenguaje como práctica social. *Virginia Zavala Cisneros.*

## ENSAYOS

Tinkuy, del encuentro al diálogo intercultural. *Rashia Pilar Gómez Cárdenas, Juan Carlos González García de Castro, María Julia Tagle Facho.*

Los pueblos originarios y su derecho a la educación. *Rossana Mendoza Zapata.*

Perspectivas culturales sobre la juventud. *Grimaldo Rengifo Vásquez.*

Comentario sobre el discurso del Papa en Puerto Maldonado. *Jaime Regan SJ.*

ISSN: 2310-4244



9 772310 424005