



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

ESCUELA DE POSTGRADO

MAESTRIA DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

**Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la
educación intercultural y bilingüe y sus políticas**

Grado: Magister en Políticas Educativas

Autora: Romina Peschiera Ruju

20001559. 216

Asesora: Virginia Zavala

Coordinador de maestría:

José Rodríguez

Miembros del jurado:

Martín Benavides

Patricia Ames

Lima, abril 2010

RESUMEN EJECUTIVO

Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas

Las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú suelen implementarse sin tener el éxito esperado. Esta investigación se basa en la idea de que una política de EIB no puede tener el éxito esperado si los actores educativos que intervienen en su implementación tienen diferentes interpretaciones de la interculturalidad en la educación o una visión sesgada de lo que ésta involucra. De ahí que mediante la realización de entrevistas a profundidad y de un análisis documental, esta investigación busca conocer cuál es la interpretación de los actores educativos (funcionarios públicos y docentes) en relación a la educación intercultural y bilingüe, y sus políticas. Conociendo las perspectivas de estos actores, se brindan algunas aproximaciones sobre la valoración y entendimiento de la interculturalidad.

Si bien los actores educativos entrevistados tienen diferentes formas de pensar a la educación intercultural, dependiendo del rol que cumplan, esto no parece ser el problema central que podría limitar el éxito de las políticas de educación intercultural y bilingüe. La problemática principal que podría estar limitando los propósitos de la EIB y sus políticas es que en las interpretaciones de los diversos actores predomina un interculturalismo funcional, acrítico, enfoque que coincide con lo enunciado en los documentos de políticas educativas. Por tanto, el principal problema radica que tanto los discursos que se enuncian en los documentos de políticas, como las interpretaciones que se encuentran en el imaginario de los actores, se basan en una visión acrítica de la realidad, desde una mirada utópica y descontextualizada de la interculturalidad. Esto conlleva a alejarse de los objetivos de las políticas educativas interculturales, pues se invisibilizan las relaciones de poder existentes en la sociedad, favoreciendo la perpetuación de la desigualdad a favor de las prácticas culturales dominantes. Es a partir de estos resultados que, desde una perspectiva crítica de la interculturalidad, se busca esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües.

Romina Peschiera Ruju

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
I PARTE: <i>SISTEMA TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN</i>	9
<u>Capítulo 1:</u> Concepciones de la interculturalidad.....	9
1.1) Partiendo de las culturas.....	9
1.2) Discursos sobre interculturalidad.....	14
<u>Capítulo 2:</u> De la interculturalidad a la EIB.....	21
2.1) De la educación bilingüe a la educación intercultural.....	21
2.2) La interculturalidad y las políticas de educación intercultural (y bilingüe).....	24
2.3) El accionar de las políticas educativas interculturales y bilingües.....	28
II PARTE: <i>METODOLOGÍA</i>	32
<u>Capítulo 3:</u> Diseño de la Investigación.....	32
1.1) Población evaluada.....	32
• Funcionarios del Ministerio de Educación	
• Funcionarios Dirección Regionales de Educación	
• Funcionarios UGEL	
• Docentes EIB	
1.2) Instrumentos y metodología utilizada para su aplicación.....	35
1.3) Metodología utilizada para el análisis de la información.....	37
III PARTE: <i>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS</i>	39
<u>Capítulo 4:</u> Discursos en torno a la EIB y sus políticas desde la mirada de los actores educativos.....	39
4.1. La predominancia del discurso normativo de la interculturalidad en la educación.....	39
4.2. La idea de la cultura de “el otro”, desde una interpretación dinámica o estática...43	

4.3. Funciones otorgadas a la educación intercultural y bilingüe.....	61
4.3.1 La educación intercultural, como un eje transversal del Diseño Curricular Nacional (DCN), sirve para contextualizar el aprendizaje (diversificar).....	61
4.3.2 Educación intercultural para preservar, conservar, rescatar a las culturas (minoritarias, de menor prestigio, la cultura de “el otro”).....	66
4.3.3 Educación intercultural para ser bilingüe (preservar la lengua materna y aprender el castellano).....	70
4.4. La educación intercultural como medio de homogenización.....	72
<u>Capítulo 5:</u> Discursos en torno a la EIB en los documentos de política educativa.....	77
5.1. Interculturalidad y EIB en los documentos de políticas educativas.....	78
5.2. Desconocimiento de políticas de educación intercultural y bilingüe.....	98
CONCLUSIONES.....	105
APENDICES.....	116
BIBLIOGRAFÍA.....	119

INTRODUCCIÓN

Según las diversas experiencias y estudios sobre la realidad de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú (Zúñiga y Gálvez, 2005; Zúñiga y Ansión, 1997; Tapnell y Neira, 2004), muchas de las políticas que se elaboran en relación a la EIB plantean metas que no llegan a cumplirse en su totalidad. ¿Por qué ocurre esto?

Entre todas las razones que podrían existir, esta investigación parte del supuesto de que una política de educación intercultural y bilingüe no se puede aplicar de forma exitosa si no existe un entendimiento consensuado de lo que ésta involucra. Con esto no se pretende que una EIB se aplique de la misma forma para todos, ya que claramente ésta debe aplicarse de forma diferenciada según las circunstancias. Como afirma Fidel Tubino (2004) “la EIB debe ser heterogénea en su aplicación, mas no en su concepción. Por ello, debe generarse un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad en la educación, a partir de las concepciones que ya existen” (Tubino, 2004). Si se entiende que las políticas, más allá de su dimensión técnica o racional, son el resultado de un proceso participativo y deliberativo, de diseño colectivo, orientado a la búsqueda de consensos y acuerdos (Andrade, 2007); entonces el consenso en torno a lo que se entienda por interculturalidad en los diferentes ámbitos contribuirá a que la educación intercultural bilingüe y sus políticas puedan tener legitimidad social en la comunidad educativa (Tubino, 2004).

Esta investigación se centra en la interpretación que se encuentra en el imaginario de los actores educativos en torno a la interculturalidad en la educación, para reflexionar al respecto y explorar de qué forma estos discursos o interpretaciones podrían afectar las políticas educativas interculturales. Es por la anterior que se busca responder a la pregunta: ¿cómo es que la educación intercultural y bilingüe, y sus políticas, están siendo asumidas e interpretadas en el imaginario de los actores de los diferentes niveles del sistema educativo?

El principal aporte del estudio radica en que es un punto de partida que busca aproximarse a las interpretaciones de los diversos actores educativos y a cómo están asumiendo la educación intercultural y sus políticas, para contribuir a la generación de consensos y acuerdos que le den legitimidad social a la EIB.

Además, esta investigación es importante porque no se ha realizado antes un estudio que combine el análisis documental y entrevistas a los mismos actores educativos de la costa y la selva del Perú (funcionarios del Ministerio de Educación, funcionarios de órganos intermedios y docentes) para aproximarnos a comprender cómo están interpretando y asumiendo la EIB, y reflexionar si esto podría afectar la solidez y sostenibilidad de la EIB y sus políticas.

Se ha escogido entrevistar a actores de la costa y selva, de los distintos niveles del sistema educativo, para analizar comparativamente las diferentes interpretaciones que éstos podrían tener sobre la EIB, por ser realidades distintas. Comúnmente se piensa que la costa es culturalmente más homogénea y la selva culturalmente más diversa, pues las culturas se perciben como “el otro”, desde la perspectiva etnocéntrica de las prácticas culturales hegemónicas. Es decir, “el otro” es aquel que no pertenece a los contextos dominantes. Partiendo de esta idea, se tiende a creer que en la costa no tendría por qué aplicarse una educación intercultural, a pesar de que el Perú es un país multicultural y heterogéneo, por lo que según la Ley General de Educación 28044, la Educación Intercultural debería insertarse en todo el sistema educativo. De ahí que sería interesante analizar los discursos encontrados en ambos contextos, los cuales presentan características culturalmente distintas.

Conociendo las perspectivas de estos actores, se podrán brindar algunas aproximaciones sobre la valoración y entendimiento de la interculturalidad en la educación, lo cual podría contribuir a favor de que las políticas de EIB logren ser realistas, coherentes y adecuadas a la realidad nacional.

Los objetivos de la presente investigación son los siguientes:

- Identificar y analizar el contenido y coherencia interna de las políticas y normativa oficial de la EIB existentes dentro de Ministerio de Educación.
- Identificar la concepción de interculturalidad y EIB que manejan los diversos actores educativos, así como el conocimiento e interpretación que tienen sobre las políticas de EIB.
- Analizar y reflexionar sobre las formas que tienen los actores educativos de asumir e interpretar la EIB y sus políticas.
- Esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües.

Para cumplir con estos objetivos, el recojo de información se realizó a través de un **análisis de documentos oficiales** de políticas EIB, así como de **entrevistas a profundidad** a los diversos actores que intervienen en los diferentes niveles del sistema educativo (funcionarios públicos-MED, DRE, UGELS-, docentes), tanto de la costa como de la selva del Perú. Se ha escogido entrevistar a funcionarios de las Direcciones Regionales de Educación (DREs), de las Unidades de Gestión Educativa Local (UGELs) y a docentes de algunas regiones de la costa y selva, porque se asume que cada una de las regiones presenta diferencias culturales que podrían estar afectando el entendimiento que los actores de cada zona tienen sobre la EIB y sus políticas. Analizando y contrastando estas interpretaciones se espera contribuir a que la puesta en práctica de las políticas de EIB sea exitosa y sostenible.

La primera sección de la investigación presenta el marco teórico sobre Interculturalidad y Educación Intercultural Bilingüe. Contiene dos capítulos fundamentales: el primero brindará información general en torno al concepto de culturas e interculturalidad y los diversos discursos existentes. Se expondrán los discursos que se han identificado a nivel teórico sobre interculturalidad, tomando como base principalmente los estudios realizados por Fidel Tubino. El segundo capítulo explica el surgimiento de la actual Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sitúa la interculturalidad en el sistema educativo.

La información presentada en el marco teórico (capítulos 1 y 2), servirá como base para analizar la información recogida en las entrevistas e identificar cuáles son las interpretaciones que manejan los diferentes actores del sistema educativo en torno a la EIB y sus políticas.

En la segunda sección (capítulo 3) de esta tesis se describe la metodología utilizada, donde se expondrá todo lo referente al diseño de la investigación (población evaluada, instrumentos, metodología de aplicación y análisis de los instrumentos).

En la tercera parte (capítulos 4 y 5) se presenta el análisis de los resultados encontrados. En el capítulo 4 se interpretan y analizan los principales discursos encontrados en las entrevistas realizadas a los actores educativos. En el quinto capítulo se presenta una recopilación y análisis de las principales normas y documentos oficiales existentes en torno a la interculturalidad y la EIB, para identificar

y analizar el discurso predominante en relación a la interculturalidad que se encuentra presente en los documentos de política de EIB. De esta forma se analiza y reflexiona sobre la normativa oficial de la EIB y las formas que tienen los actores educativos de asumir e interpretar la EIB y sus políticas.

Finalmente, en las conclusiones se reflexiona en torno a los principales resultados encontrados, buscando esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües.



I PARTE: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Concepciones de la interculturalidad

En este capítulo se presentarán las principales concepciones de interculturalidad, según los discursos que manejan los actores implicados, tomando como base los estudios de Fidel Tubino (2004, 2005, 2006). Antes de exponer y analizar estos discursos, se parte de los conceptos de cultura, a partir de los cuales se construyen las diferentes concepciones de interculturalidad.

1.1) Partiendo de las culturas

Para poder comprender a la interculturalidad, es necesario partir de los conceptos de cultura, ya que del entendimiento de cultura dependerá lo que cada grupo comprenda e identifique por interculturalidad.

El entendimiento que se tiene sobre cultura ha ido variando en el tiempo. Inicialmente, con fines científicos, se concebía a las culturas como entidades aisladas geográfica y socialmente, así como homogéneas en su interior (Callirgos, 2006). Este enfoque, llamado primordialista, ha sido fuertemente criticado porque no explica los orígenes de la etnicidad, ni su desarrollo desigual y cambiante. Implica una etnicidad rígida y fija y no presta atención a los complejos procesos de interacción, conflicto e identificación (inter)étnica, tanto a nivel individual como grupal, aislando a las culturas (Callirgos, 2006).

Con el reconocimiento de la heterogeneidad cultural, a fines de los 70, aparecen estudios que parten de la idea que la etnicidad es relacional, es decir, la cultura existe, en cuanto los grupos humanos viven en contacto (Callirgos, 2006). Fue a partir de este reconocimiento, que la noción de cultura como categoría absoluta y universal entró en crisis. Por ello, Víctor Vich (2001) afirma que no debería existir *la cultura*, sino *las culturas*, como múltiples formas de aprender y constituir el mundo social. Ninguna cultura se funda en sí misma, nacen a partir de múltiples influencias. Las culturas le dan forma al sujeto y fundan en él una epistemología¹ desde donde interpretará el mundo. Esta epistemología a su vez forma parte de la identidad de este sujeto, la cual

¹ La epistemología está compuesta por un "tejido simbólico" y una dimensión afectiva y práctica (Vich, 2005).

no se constituye en sí misma. La identidad cultural, lo propio de los individuos de una cultura, está formada por una diversidad de formas y modos que vienen de dentro y fuera del grupo. La identidad no es algo que podamos elegir, sino que se tiene que negociar socialmente con los otros significados e imágenes construidos dentro y fuera del entorno familiar. Si bien nos identificamos en una familia y cultura, al mismo tiempo necesitamos diferenciarnos de otros procesos de identificación distintos, muchas veces inconscientes (Walsh, 2000). Entonces, la identidad se construye a partir de la interacción con otras identidades distintas. Por eso para Vich (2005), la identidad, al igual que las culturas, no es algo dado por la naturaleza, es más bien un proceso de asimilación y aprendizaje que nunca concluye y cambia constantemente; cuyas variaciones se deben a dinámicas internas como a influencias externas: “Ninguna identidad –ninguna cultura- es el origen de sí misma, ni es capaz de explicarse en términos auto-referenciales. (...) ninguna identidad [cultural] está cerrada y su no fijación es su característica fundamental” (Vich, 2005: 267).

A esta perspectiva dinámica y relacional de las culturas también aporta María Heise, cuando afirma que las culturas son “un conjunto de formas y modos adquiridos de pensar, hablar, expresarse, percibir, comportarse, comunicarse, sentir y valorarse a uno mismo en cuanto a individuo y en cuanto a grupo” (1992: 7). Por prácticas culturales podemos entender los modos de los seres humanos de vivir y de relacionarse con el mundo. Esta relación es una relación con la naturaleza, con los demás y consigo mismo. Es una relación viva, por lo que no se reduce nunca a la suma de todas sus producciones; lo central de las prácticas culturales no se ve; se encuentra en el mundo interno de quienes la comparten. Es decir, las prácticas culturales son todos los hábitos adquiridos y compartidos con los que uno se relaciona con el mundo y forman parte de la vida cotidiana de un pueblo. A su vez, las prácticas culturales se internalizan individualmente, pero son un hecho eminentemente social, puesto que es compartida por un conjunto de personas. En estos grupos se generan y comparten modos de ser y hasta un lenguaje propio, que son cultura (Zúñiga y Ansión, 1997).

Este carácter heterogéneo de lo propio de un pueblo es el resultado de un proceso de transformación y cambio, que es parte de toda realidad humana por ser una realidad viviente. Las prácticas culturales se conservan cambiando, apropiándose de modos y formas culturales nuevas. Si estos nuevos estilos son asumidos vivencialmente por el grupo, pasan a formar parte de lo propio de dichas culturas. Es por lo anterior que es importante no concebir a un pueblo como estático, cuya memoria colectiva y tradición

oral son lo único propio del grupo. Las prácticas culturales no son entidades estáticas, se encuentran en permanente cambio, y es en este cambio y adaptación donde radica la vida de las culturas, pues nada se conserva vivo si no se renueva su energía, mediante determinados mecanismos de regeneración: “Intentar preservar el pasado, las tradiciones, a costa de negarse a aceptar que toda cultura, en tanto realidad viviente, se encuentra en un constante proceso de transformación, cambio y apertura, es una actitud forzada que priva a la cultura de su dimensión vital” (Heise, 1992: 7).

Es en esta línea que Rogoff (2002) plantea hablar de prácticas culturales, las cuales son producto de procesos culturales dinámicos y multifacéticos, por lo que no pueden tratarse solo desde una sola perspectiva. Ella rechaza la idea de que las culturas sean consideradas como elementos estáticos, como si fueran “cajas” separadas que han sido clasificadas desde el conocimiento científico occidental. Ella advierte la tendencia que muchas veces existe, de referirse a las culturas como si fueran “cajas” que interactúan sin mayor dinamismo, como si los individuos de una “caja” no pudieran pertenecer a otra, como si no cambiaran con el tiempo por diversas influencias culturales.

Esta concepción que visualiza a las prácticas culturales con vitalidad por encontrarse en constante transformación y regeneración, no tiende a cuestionar de forma explícita las pérdidas, exclusiones, relaciones de poder y los conflictos sociales que se dan en los encuentros culturales. Aunque es una definición bastante abierta y permite visualizar a las culturas en su dimensión vital, es importante incluir más explícitamente este tipo de cuestionamientos, puesto que de lo contrario podría contribuir a ocultar e invisibilizar, bajo este concepto abierto, la marginación, exclusión y dominación cultural existentes. Estas son realidades sobre las cuales es fundamental reflexionar para generar un cambio. Por ello, para Vich (2001) y Portocarrero (2004), si se opta por una dimensión vital y dinámica de las prácticas culturales, se debe apostar por una significación cultural crítica y heterogénea que involucra la necesidad de articular múltiples y distintas estrategias de enfrentamiento y negociación durante el encuentro cultural. Esto contribuirá a no caer en una jerarquización cultural que conlleve a una negación frente a los demás (elitismo) y donde, dependiendo del interlocutor, se relativicen las condiciones de diálogo o contextos generando incomunicación y desinterés frente a lo que los demás dicen o hacen.

En esta línea, Castro Gómez (2000) se refiere a la teoría tradicional y a la teoría crítica de las culturas. La teoría tradicional se caracteriza por una actitud pasiva y relativista, frente a la teoría crítica, la cual considera que la ciencia y la realidad estudiada por ésta, son producto de una praxis social. Es decir, sujeto y objeto son el resultado de procesos sociales muy complejos. De ahí que la teoría crítica busca reflexionar sobre la estructura desde la que, tanto la realidad social como las teorías que buscan explicarla, son construidas, incluyendo a la misma teoría crítica. Siguiendo a este autor, se debe pensar en sujeto-objeto de manera dialéctica y contradictoria. Es decir, cuando se llega a comprender que la relación entre ambos está marcada por la mirada del sujeto cognoscente, por sus intereses, cultura y perspectivas de clase, se podrán visualizar las contradicciones que impregnan el acto mismo de conocer, pues sujeto y objeto son afectados por la misma presencia del *otro*. De ahí que hay una profunda y contradictoria interrelación dialéctica entre sujeto y objeto (Castro Gómez, 2000). Entonces, si en el encuentro cultural, se es consciente de que existe esta interrelación dialéctica entre sujeto y objeto, es decir, que uno mismo es sujeto con sus propios intereses, ideas y prácticas culturales, y a su vez es objeto para el otro, se podrá dialogar en mejores condiciones con los demás, comprender por qué se dan las relaciones de poder existentes entre las culturas y pensar cómo mejorar la realidad.

A partir de lo anterior se hace necesario reflexionar, desde la teoría crítica, cómo se han venido dando las relaciones culturales. Según Norma Fuller (2005), la mundialización, donde occidente ocupa un lugar central, ha significado un cambio en las culturas, debido al aumento de las relaciones de transculturación² entre éstas, desde las prácticas culturales dominantes. Estos encuentros generaron grandes cambios culturales, que fueron difíciles de percibir para el pensamiento occidental, sumamente etnocéntrico.

Esta transculturación a favor de las prácticas dominantes tiene como base un imaginario social heredado del periodo colonial, que justificaba y garantizaba el orden jerárquico, basado en la “única forma legítima de conocer el mundo: la desplegada por la racionalidad científico-técnica de la modernidad europea” (Castro Gómez, 2005: 47-48). Esta forma de pensamiento, condenó los conocimientos producidos en las colonias europeas como inferiores para el pensamiento moderno: “No hay modernidad sin colonialismo y no hay colonialismo sin modernidad porque Europa solo se hace *centro* del sistema-mundo cuando constituyó a sus colonias de ultramar como

² Es algo que ocurre entre las culturas hegemónicas y las subalternas, e implica integrar lo indígena y popular dentro del marco hegemónico y occidental (Vich, 2001).

periferias” (Castro Gómez, 2005: 47-48). De ahí que “colonialidad del poder” hace referencia a la estructura específica de dominación a través de la cual fueron sometidas las poblaciones nativas de América a partir de 1492. Esta dominación se justificaba en la supuesta superioridad étnica y epistémica. No se trataba solo del sometimiento militar, sino de *transformar el alma*, las formas tradicionales de conocer el mundo y conocerse a sí mismo, para que sirvieran a los “propósitos civilizados” del régimen colonial, dando lugar a la violencia epistémica.³ Entonces, la colonialidad del poder no solo hace referencia a un tipo hegemónico de subjetividad (la superioridad blanca), también hace referencia a un tipo hegemónico de conocimientos (científicos, objetivos).

Hoy en día, las nuevas representaciones del desarrollo neoliberal no significan el final del colonialismo, sino un colonialismo que se materializa de forma postmoderna (Castro Gómez, 2005). Es desde esta reflexión y cuestionamiento al post-colonialismo, que Catherine Walsh plantea “visibilizar las redes de significación y los conflictos por el control social dentro de ellas [las culturas]” (2002: 14). No se trata de regresar a los saberes del pasado étnico, preservar las culturas, contextualizar los contenidos, ni homogenizar bajo una cortina que disimula la inclusión; sino de construir nuevos criterios de razón, verdad y saber que partan del cuestionamiento y redefinición del actual orden sociocultural (Walsh, 2002). Se busca reinventar nuevas formas de interpretación y análisis, donde también participen las culturas y lenguas de aquellos pueblos cuyos conocimientos han sido considerados subalternos, desafiando a la única manera de aproximarse a la realidad, a través de diferentes interpretaciones y visiones de ésta (Trapnell, 2009).

A partir de lo anterior, se considera importante aclarar que la interculturalidad se entenderá desde una mirada crítica de las relaciones culturales. Esto es porque en el Perú las relaciones culturales se encuentran marcadas por relaciones de poder que traen como consecuencia desigualdad y conflictos entre los diversos grupos culturales y sociales. Esta situación, dentro de un país que se dice democrático, no debería ser aceptable. Con una postura tradicional, pasiva, se corre el riesgo de seguir reproduciendo las condiciones de desigualdad. Por el contrario, una mirada crítica es el punto de partida para comprender la realidad y generar un cambio.

³ Ejercida por la modernidad sobre otras formas de producir conocimientos, imágenes, símbolos y modos de significación (Castro Gómez, 2005).

1.2) Discursos sobre interculturalidad

La diversidad, a lo largo de la historia, ha sido parcialmente reconocida o invisibilizada, de acuerdo a las políticas vigentes en las diversas épocas. Es solo a inicios del siglo XX que ha pasado a formar parte, aunque débilmente, de las identidades nacionales.

Los primeros avances en relación al reconocimiento de la diversidad se dieron principalmente en el plano lingüístico y, en el caso peruano, en 1970 se buscó desarrollar una educación bilingüe y oficializar al quechua. A partir de esta década se empieza a reconocer que no puede haber equidad educativa sin que se atiendan las especificidades de las lenguas y de las culturas. Fue durante la década de 1990 que movimientos y organizaciones indígenas de Bolivia y Ecuador, realizaron importantes movilizaciones a favor del reconocimiento público de la diversidad cultural. Esto ha influenciado en las políticas de estos países, además del Perú, constituyendo el sustento de acciones e intervenciones públicas para abordar las demandas y necesidades sociales de los pueblos indígenas, desde una perspectiva integral (Zavala, 2007).

El desenlace histórico que se dio en el Perú, ha dado lugar a que las relaciones [inter]culturales se desarrollen como un conjunto de relaciones sociales, económicas, lingüísticas y culturales, insertas en un tejido social lleno de contradicciones y en un escenario de poder, donde intervienen diferentes percepciones y visiones de un solo concepto (Zavala, 2007). Es por eso que existe cierto debate en torno a este tema, lo cual evidencia la inexistencia de un marco conceptual compartido y consensuado sobre la interculturalidad (Walsh, 2002). El concepto es histórico y está determinado por los intereses y la posición social de quienes lo enuncian (Tubino y Zariquiey, 2005). Por tanto, existen diferentes percepciones sobre la definición de interculturalidad, dependiendo de quién se encuentre implicado.

De ahí que el enfoque de interculturalidad que propone Fidel Tubino (1995), distingue dos discursos básicos: el *descriptivo* y el *normativo*. Los **discursos descriptivos**, pertenecen al **ámbito académico**, sobre todo a las ciencias sociales, y entienden la interculturalidad como un hecho empíricamente verificable en los distintos aspectos y situaciones implicadas en los encuentros y relaciones culturales.

La interculturalidad descriptiva parte de una noción de cultura dinámica, donde ésta se conserva cambiando. No concibe a un pueblo como estático, cuya memoria colectiva y tradición oral son lo único propio del grupo. Las culturas se encuentran en permanente cambio, y es en este cambio y adaptación donde radica su vida, pues, como ya se mencionó, nada se conserva vivo si no se renueva su energía, mediante determinados mecanismos de regeneración (Heise, 1992). Las culturas son concebidas como entidades dinámicas en relación. Estar -en relación- es inherente a ellas. Por eso, desde esta postura, se tiende a criticar la invisibilización de las relaciones de poder existentes y el dominio entre culturas, y cómo a partir de estas relaciones una cultura dominante se impone sobre otras, discriminando sus aportes culturales, e imponiendo los propios.

Este discurso, además de explicitar las lógicas de poder y el dominio entre culturas, analiza el surgimiento de nuevas identidades y formas culturales heterogéneas, así como el derecho al reconocimiento de la diferencia a partir de nuevos conceptos de ciudadanía (Zavala, Cuenca, Córdova, 2005). En síntesis, analiza la interculturalidad desde las relaciones “de hecho”, que existen entre culturas. Visualiza la realidad, no cómo deberían ser los encuentros culturales, sino cómo son.

“Los encuentros entre personas, elementos o prácticas culturales, las inequidades sociales, étnicas, económicas y políticas de la sociedad no desaparecen. Es en el espacio fronterizo de relación y negociación que también se construyen y emergen nuevas estrategias, expresiones, iniciativas, sentidos y prácticas [inter]culturales, que desafían la homogeneidad, el control cultural y la hegemonía de la cultura dominante” (Walsh, 2000: 12).

Por otro lado, los **discursos normativos**, son propios de dos grupos: las **organizaciones indígenas** y los **educadores**. Desde el primer grupo, la interculturalidad es identificada con la revalorización de las identidades étnicas. En este punto es necesario establecer, en el caso peruano, una diferenciación entre los Andes y la Amazonía, debido a que la diferencia de su historia ha influenciado en que las causas de sus “luchas” cambien, y por ende, su percepción de la interculturalidad.

La identidad en la Amazonía se relaciona más bien con lo étnico, lo lingüístico y lo territorial; y en los andes (en el caso peruano), las organizaciones indígenas se ven más bien amenazadas por lo étnico, y articulan su identidad en torno a su lengua, a

sus actividades agropecuarias y a manifestaciones folclóricas. En los Andes, muchos actores⁴, en lugar de afirmarse en la diferencia, se afirman en la inclusión: la lucha no es para exigir respeto a las diferencias culturales, sino en contra de las prácticas que siempre los han excluido (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).

Los discursos relacionados con la interculturalidad normativa, que se insertan dentro de los movimientos indigenistas pueden caer, en algunos casos, en el fundamentalismo y entender la interculturalidad a partir de una definición aislada de cultura, que intenta preservar el pasado y visualizar a la cultura como una entidad homogénea, estática, en estado puro, rechazando el hecho que se encuentra en constante proceso de transformación (Tubino y Zariquiey, 2005).

Por su parte, siguiendo con el discurso normativo, los educadores manejan una concepción de la interculturalidad más utópica, un deber ser, muchas veces sin cuestionar la existencia de las condiciones para que este deber ser se produzca. Esta visión de la utopía intercultural es descontextualizada y abstracta, y al ser aplicada en la escuela, tiende a folclorizarse y banalizarse perdiendo todo sentido (Tubino, 2004). Por eso, la práctica educativa que se dice intercultural, tiende a centrarse básicamente en el uso de las lenguas nativas y en contenidos que apelan al folclore.

Esta concepción utópica-filosófica de la interculturalidad que se da en la educación, propugna el diálogo en el encuentro cultural como un vehículo de desarrollo creativo. No sólo precisa respeto mutuo e igualdad de circunstancias sociales entre culturas al momento de dialogar, sino que también precisa que los grupos involucrados reconozcan mutuamente la capacidad de creación cultural de cada uno, que sean concientes que ninguna cultura realiza plenamente las posibilidades del ser humano y que todas aportan aspectos y realidades dignas de ser tomadas en cuenta (Etxeberria, 2001). En este contexto normativo “la interculturalidad implica la actitud de asumir positivamente la situación de diversidad cultural en la que uno se encuentra. Se convierte así en principio ordenador de la vivencia personal en el plano individual y en principio rector de los procesos sociales en el plano axiológico-social” (Zúñiga y Ansión, 1997: 8).

Como fruto de este diálogo y de la interpelación que este supone, pueden incorporarse elementos provenientes de las culturas con las que se dialoga. De ahí que “la

⁴ No se tiene la intención de absolutizar esto como propio de todos los Andes.

interculturalidad apuesta por encontrar modos positivos de afirmación identitaria colectiva, porque entiende que son los que suponen mayor respeto a las personas y mayores posibilidades de riqueza (...)” (Etxeberria, 2001: 19). Sin embargo, este discurso normativo, aunque concibe a las culturas como entes dinámicos en constante relación, no llega a cuestionar la realidad ni las relaciones de asimetría cultural existentes.

Como se observa, el discurso normativo de interculturalidad, por sí solo, no es capaz de constituirse como soporte de prácticas educativas debidamente contextualizadas que respondan a las demandas y necesidades de los usuarios. Según Zavala, Cuenca y Córdova “(...) para crear relaciones de equidad entre culturas, no basta con contar con un concepto normativo de interculturalidad, sino que habría que partir de una reflexión sobre las condiciones que la hacen inviable en la práctica” (2005: 13). Para hacer real el diálogo, al que hace referencia el discurso normativo, hay que empezar por advertir las causas de la ausencia de éste. Esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social (Tubino, 2004).

Estos discursos (normativo y descriptivo) no son excluyentes ni contradictorios entre sí, presentan puntos en común y pueden articularse (Zavala, Cuenca y Córdova, 200e5). De ahí que es necesario identificar los lineamientos claves para consensuar a la interculturalidad, de forma abierta, crítica y flexible. Como se mencionó, la interculturalidad en la educación puede ser heterogénea en su aplicación, más no en su concepción. Por ello, debe generarse un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad en la educación, a partir de las concepciones que ya existen. Sólo de esta manera, partiendo de un entendimiento consensuado de interculturalidad, ésta podrá tener legitimidad en la comunidad educativa (Tubino, 2004).

En esta línea, habría que optar por un enfoque integral de interculturalidad que involucre ambos discursos (normativo y descriptivo), lo cual en síntesis implica analizar y comprender la realidad para idear una propuesta de mejora. De ahí que, Tubino (2004) propone que se asuma como enfoque de la interculturalidad un **interculturalismo crítico**. Para entender lo que este enfoque involucra y por qué es importante asumirlo, Tubino (2004) realiza una diferenciación clara entre **interculturalismo funcional** e **interculturalismo crítico**. Mientras que en el interculturalismo funcional busca promover el diálogo y la tolerancia, sin tocar las

causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el crítico se busca suprimir estas causas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico.

“No hay, por ello, que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. O, dicho todavía con mayor exactitud, hay que exigir que el diálogo de las culturas sea de entrada diálogo sobre los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad” (Fornet 2000, citado por Tubino, 2004: 3)”.

Por tanto, el interculturalismo funcional no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción, por lo que la interculturalidad es funcional al Estado nacional, y al sistema socioeconómico vigente. Esta es una visión sumamente paternalista, generando una discriminación positiva y una educación compensatoria (Tubino, 2005). El interculturalismo crítico, por su parte, exige que se reflexione sobre la realidad, para luego plantear un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia, siendo conscientes del marco general implícito que originan las inequidades económicas y culturales. Busca modificar, no los efectos o los resultados finales, sino los procesos que originan las injusticias y desigualdades (Tubino, 2005).

Por eso, en el interculturalismo crítico es fundamentalmente una propuesta práctica de cambio sustancial. Involucra un momento descriptivo (discurso descriptivo) de esclarecimiento de hechos y un momento ético-político (discurso normativo), que combinados, orientan las acciones que implica la interculturalidad (Tubino, 2004). Es decir, parte por identificar las hibridaciones y conflictos culturales, los cuales se basan en lo que Quijano (1999 y 2000) llama la colonialidad del poder, caracterizada por la construcción cultural de racismo, exclusión y otras subjetividades, estableciendo un sistema de clasificación e identificación social basado en la supuesta superioridad de la raza blanca, reprimiendo las identidades originales y conformando nuevas identidades percibidas como negativas, para servir a los intereses económicos de control de la fuerza laboral (Walsh, 2002). De esta manera, “el poder colonial construyó y marcó fronteras identitarias e impulsó los procesos de subordinación, subalternización y exclusión” (Walsh, 2002: 5). Por eso, Vich (2005, haciendo referencia a Zizek, 2001) señala que las relaciones multiculturales promueven la tolerancia sin cuestionar el orden capitalista. En este sentido, el interculturalismo

crítico propone cuestionar esta realidad, basada en el análisis que involucra el discurso descriptivo, para poder plantear un proyecto ético-político de transformación sustantiva, en democracia (propio del discurso normativo), partiendo del marco que origina las inequidades económicas y culturales. Se trata de un proyecto de reestructuración gradual de la sociedad, en democracia, que busca modificar, no los efectos o resultados finales, sino los procesos que los originan (Tubino, 2004).

En síntesis, el interculturalismo crítico recoge ambos discursos de la interculturalidad (normativo y descriptivo), puesto que plantea partir de una reflexión de la realidad (discurso descriptivo), para luego construir un proyecto ético-político de cambio (discurso normativo), dentro del sistema democrático, para tomar consciencia y paulatinamente acabar con desigualdades existentes.

Se trata de partir de los discursos existentes para dejar de construir una utopía descontextualizada y poder responder al sentir de los diversos actores (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005). Por eso “es fundamental asumir una perspectiva crítica del fenómeno [intercultural], a partir de la cual podamos trascender el plano reivindicativo de los pueblos indígenas y el plano normativo (...) Es necesaria una perspectiva crítica para poder abordar la diversidad, en la que se reflexione sobre el contacto cultural, dinámico y cambiante, tomando en cuenta, a su vez, el conflicto y la dominación” (Zavala, 2007: 29).

Es por lo anterior que se piensa que el interculturalismo crítico es el más acertado para empezar a consensuar el concepto de interculturalidad, puesto que concilia el discurso descriptivo y normativo, siendo la opción más integral.

Además de lo anterior, es importante considerar que en un sistema democrático, como el que proclama el gobierno peruano, no se puede aceptar que una realidad basada en la exclusión y desigualdad cultural, se reproduzca oculta bajo un interculturalismo funcional. Si como peruanos, se opta por practicar el interculturalismo crítico y construir las políticas educativas desde esta mirada, se podrá generar cambios sustantivos. Esto es porque se abordará la diversidad en todas sus dimensiones, identificando por qué se da el conflicto y la dominación y proponiendo alternativas reales (propuesta ético política) que permitan paulatinamente acabar con las desigualdades existentes. Desde esta mirada crítica de la interculturalidad, es necesario generar espacios de consenso y discusión para analizar la realidad actual y

las relaciones de poder entre culturas, y generar consensos en torno a lo que se espera de la interculturalidad para todos. Ésta será la base para construir un proyecto ético político de cambio y mejora.

Asimismo, valdría la pena preguntarse, ¿qué tan conveniente es para el Estado peruano optar por un interculturalismo crítico? Si se piensa en las élites dominantes y en las luchas y conflictos de poder que se dan en el escenario político nacional, es claro que pensar la interculturalidad desde una mirada crítica sería un obstáculo para los intereses políticos. Estos intereses se basan en la acumulación de poder en un contexto económico neoliberal. En este sentido, el interculturalismo funcional sirve para evitar la confrontación, ya que políticamente la interculturalidad funciona como un principio a favor de los intereses del Estado, puesto que no cuestiona el conflicto ni la dominación cultural existentes y oculta la desigualdad y la exclusión. Entonces, ¿qué tan cierta es la democracia que se proclama? En una democracia donde están representados los intereses de todos los ciudadanos, todos deberían estar en las mismas condiciones de participar en la vida política. La realidad distinta, existe una falsa inclusión que no profundiza en las causas estructurales de la exclusión, lo cual contribuye a que ésta última se mantenga.

Esta realidad representa el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad o de los saberes y conocimientos (en el ámbito político es común que esto se dé), sino trabajar e intervenir en ellos. Los procesos interculturales se enfocan, a nivel personal, en la necesidad de construir relaciones entre iguales y, a nivel social, se enfocan en transformar la estructura de la sociedad y las instituciones que la soportan, haciéndolas sensibles a las diferencias y diversidad de prácticas culturales, en los diferentes ámbitos (educación, salud, justicia, etc.) (Walsh, 2000).

Capítulo 2: De la interculturalidad a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Para comprender mejor cómo se está dando la interculturalidad en el ámbito educativo peruano, este capítulo busca explicar el surgimiento y la evolución conceptual y política de la actual Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

2.1) De la Educación Bilingüe a la Educación Bilingüe Intercultural (luego Educación Intercultural Bilingüe)

Los primeros antecedentes que posteriormente dieron lugar a la EIB en el Perú se podrían remontar a la formación de la República (siglo XIX), donde se planteó una educación para indios⁵ como un asunto de humanidad. Posteriormente, la educación se planteó desde una perspectiva pro-indigenista, a favor de los indígenas, para mejorar sus condiciones de vida. Frente a esta perspectiva, Gonzáles Prada (segunda mitad del siglo XIX) y luego Mariátegui, sostuvieron que el problema del indio no era un problema educativo sino político social, que pasaba por resolver el problema de la tierra y el territorio. Como consecuencia de estos planteamientos se dio la *Ley de Comunidades*, donde se otorga el estatus de campesinos a los indígenas, lo que influye en que el reconocimiento de las identidades étnicas se dejara de lado. Desde esta perspectiva, la educación para indígenas adquiere un carácter integrador y la educación formal se imparte de manera centralizada y uniforme, sin considerar su condición indígena (Zúñiga y Gálvez, 2005).

Formalmente, las implicancias de la diversidad cultural en el sistema educativo fueron señaladas por primera vez en el Perú, por estudiosos de las ciencias sociales en la “Mesa Redonda sobre Monolingüismo Quechua y Aimara y la Educación en el Perú”, convocada por José María Arguedas en 1963, entonces director de la Casa de Cultura. Luego de este encuentro se tardó casi una década en realizar la Reforma Educativa (amparada por la Ley General 19326) y en formar la *Política Nacional de Educación Bilingüe* emitida en 1972, y el *Decreto de Ley N° 21156*, en el que se oficializó el quechua en 1975. Estos documentos marcan un hito en Sudamérica, pues se responde por primera vez a la diversidad étnica, lingüística y cultural desde el sistema educativo nacional, colocando al Perú en la vanguardia de la legislación que

⁵ Es importante diferenciar “educación para indios” y “educación indígena”. La primera tiene rasgos sumamente despectivos, mientras que la segunda hace referencia a la educación como derecho de los pueblos indígenas u originarios, aunque no son pocas las veces en que una educación indígena toma elementos de una educación para indios (Zúñiga y Gálvez, 2005).

promovió la Educación Bilingüe (EB). La EB era una educación que en la práctica se daba en un contexto rural donde habitan los pueblos indígenas, con una lengua nativa.

Esta política hace principalmente referencia a todas las acciones educativas, en los diferentes niveles y modalidades, a los que asisten los hablantes de lenguas diferentes al castellano. El término “castellanización” fue dejado de lado (por su relación con el término “conversión”) y la intención se expresa como enseñanza aprendizaje del castellano como segunda lengua, derecho que años más tarde es reconocido por el Convenio 169 de la OIT (1989). La política de EB toma en cuenta muchos aspectos que más tarde son dejados de lado, o se les resta importancia en las políticas sucesivas. Esta política, por ejemplo en el cuarto lineamiento, afirma que se aplica no solo a los vernáculo hablantes, sino también a los hispano hablantes, aunque en la realidad no era necesariamente cierto. Lo que plantea en el fondo es un trato equitativo, sea cual fuere la lengua. Asimismo en el quinto lineamiento, plantea la necesidad de una diversidad de formas para plasmar la EB, en las cuales el empleo de la lengua vernácula y el castellano se darán en las diferentes áreas curriculares, donde el uso y la metodología variarán dependiendo de las características de los hablantes (Zúñiga y Gálvez, 2005).

Esta política incluye programas educativos, que si bien no desatienden los aspectos culturales, su preocupación por la enseñanza de la lengua materna es mayor, especialmente la alfabetización en la lengua vernácula. Se realiza un esfuerzo deliberado por adecuar los textos de lectura a las características de los contextos en los que se desarrollan los programas de EB, pero no existe una reflexión profunda sobre cómo tratar los contenidos propios de las culturas nativas. En otras palabras, existe una conciencia de las diferencias más tangibles entre las culturas, pero no hay una conciencia real sobre las diferencias no tan visibles como los modos de sentir, creer y conocer (Zúñiga y Ansión, 1997). Sin embargo, es importante destacar que en los objetivos de esta política de EB se hace referencia a la participación de las comunidades de habla indígena en el proceso de transformación social; en la insistencia no solo en el reconocimiento, sino también en la reinterpretación de la pluralidad cultural y lingüística y, finalmente, en la visión de un Perú bilingüe, con el castellano como lengua común junto a las lenguas originarias, vernáculas o indígenas.

En la práctica, la educación bilingüe no llegó a implementarse en concordancia con los lineamientos expuestos, aunque la idea prevaleció. Durante décadas, descuidó el

contexto cultural de las lenguas indígenas, limitándolas a un papel secundario dentro de la educación formal escolar (Aikman, 2003), siendo utilizadas únicamente como un puente para el aprendizaje del castellano. Si bien dicha política no incluyó el concepto de interculturalidad de manera explícita, como sí lo harían las dos siguientes, fue la primera en reconocer la realidad multilingüe y multicultural del país (Trapnell y Neira, 2004).

A partir de los movimientos indígenas latinoamericanos de los años 80,⁶ se produjo un cambio de estrategia EB en el Perú y en otras partes de Latinoamérica, que implicaba la revalorización de las lenguas y la evaluación crítica acerca de los objetivos de la educación bilingüe. Se hace visible la necesidad de una reflexión sobre la cultura de los alumnos que forman parte de un programa de EB, y de la importancia de la figura del maestro. ¿Se busca una educación en dos lenguas pero con contenidos y enfoques provenientes de una sola cultura, o se desea una educación bilingüe pero que involucre también el aspecto cultural? Si bien es cierto que el idioma es expresión de cultura, no existe una relación unívoca entre ambos, por lo que no es posible asegurar que enseñando en dos lenguas (lengua materna y lengua foránea), se trabajará todo lo que implica y significa una cultura (Zúñiga y Ansión, 1997).

Con esta idea se inicia la reflexión sobre si en la educación de los alumnos indígenas solo se tomará en cuenta la lengua materna o la lengua y los saberes, las formas de sentir, creer y conocer de las culturas indígenas, con miras a fortalecer su identidad, así como de las culturas con las que se interactúe. Mino-Garcés (citado por Zúñiga y Ansión, 1997) propone la utilización del término “bicultural” para trabajar las culturas, como analogía al concepto de diglosia lingüística, situación en la que las lenguas indígenas se encuentran subordinadas a la lengua dominante y de mayor prestigio. Por tanto, el término bicultural hace referencia a una relación jerárquica entre dos culturas, donde una de ellas goza de mayor prestigio (Aikman, 2003). Esta perspectiva produjo la agregación de contenidos étnicos en la propuesta curricular. Además, predomina una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales. Asimismo, se propicia el uso de la lengua materna como puente y se emplea una concepción tradicional para la enseñanza de la lectoescritura.

⁶ Es importante señalar que los movimientos indígenas se realizaron en países con Ecuador y Bolivia, propiciando una educación intercultural en sus países. El Perú toma las ideas nacidas en estos movimientos, no son propias de los movimientos indígenas peruanos (Walsh, 2002).

Esta mirada presenta algunas limitaciones. En primer lugar no se puede simplificar el encuentro cultural y limitarlo solo a la interacción entre dos culturas, como si éstas fueran elementos estáticos, “puros”, sin ningún dinamismo, que simplemente se encuentran y uno domina al otro. La situación es mucho más compleja, ya que muchas veces participan personas con distintas prácticas culturales, que a su vez son producto de la influencia que se da en la interacción entre diversas culturas. Asimismo, esta mirada, en lugar de fomentar la igualdad en la diferencia para cambiar la realidad de dominación cultural, lo que hace es agravarla. Esto es porque al proponer la agregación de contenidos étnicos en la propuesta curricular, la predominancia de una práctica pedagógica transmisora y centrada en los materiales y el uso de la lengua materna como puente, está partiendo de la mirada educativa de los contextos culturales dominantes, para intentar “preservar” las culturas y las lenguas consideradas, desde el punto de vista hegemónico, subalternas, generando mayor exclusión, marginación y fortaleciendo el dominio hegemónico.

2.2) La interculturalidad y las políticas de educación intercultural (y bilingüe)

Por su parte, la denominación de interculturalidad es difundida desde la reunión indigenista de Pátzcuaro, México, en 1980. La interculturalidad no se reduce a la mezcla, fusión o combinación de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Lo inter se refiere a aquel espacio intermedio o “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de negociación. Como se mencionó, no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales, sino divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay aspectos de otros en nosotros mismos. A pesar de que el contacto cultural es de naturaleza cambiante, los grupos culturales siguen construyendo, reinventando y manteniendo algo propio que los distingue de otros grupos. De ahí que la interculturalidad construye un puente de relación social entre personas y grupos culturales diferentes (Walsh, 2000). La interculturalidad representa entonces, procesos (no productos) dinámicos, de doble o múltiple dirección, de creación y tensión.

En el ámbito educativo, la interculturalidad se entiende como aquel principio que busca contribuir a una interacción respetuosa y fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias, visualizando a las culturas como realidades en transformación y regeneración. Las políticas recogen estas ideas e intentan actualizarse con respecto a la atención que le

dan las corrientes educativas a los rasgos culturales. A partir de esta reflexión, se optó por el uso de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), enfoque bajo el cual gradualmente se empezaron a reorientar los objetivos de los programas y a redefinir a la educación (Zúñiga y Ansión, 1997), la cual luego será denominada como Educación Intercultural Bilingüe (EIB).⁷

En 1989 surge en el Perú la Política de Educación Bilingüe Intercultural, emitida por el Ministerio de Educación. Ésta se presenta como un concepto innovador que va en contra de la homogenización, hacia el logro de una identidad nacional caracterizada por la conciencia de *un país unido en la diversidad* (Zúñiga y Gálvez, 2005). En este primer momento de la EBI, se considera como sujeto de esta educación al niño de habla vernácula y se concibe a la EBI peruana “como aquella que además de formar sujetos bilingües con óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano, posibilita la identificación con su cultura de origen y el conocimiento de otras culturas que podrían constituir un valioso aporte para el mejoramiento cualitativo de su nivel de vida y de su comunidad, enriqueciendo así su propia cultura. Con esto se aspira a equiparar las posibilidades, a entender el orgullo por la propia cultura y fomentarla, y a posibilitar que el educando se oriente entre las otras culturas con seguridad y confianza en sí mismo” (MED 1989, citado por Zúñiga y Ansión, 1997). Asimismo, en esta política, la EBI es caracterizada como democrática “porque da igualdad de oportunidades a la población de lengua y cultura nativa” y como popular “porque está orientada a promover la activa participación de las comunidades de lengua y cultura nativa, que constituyen parte de los sectores más deprimidos del país” (MED 1989, citado por Zúñiga y Ansión, 1997).

Una lectura atenta del texto permite determinar la existencia de una relación intercultural unidireccional, es decir, la educación intercultural sólo es aplicada para los que forman parte de una cultura nativa y no toma en cuenta a los miembros de otras culturas con mayor cantidad de miembros (Zúñiga y Ansión, 1997). Además, según Lucy Trapnell (2004: 15), el concepto de educación intercultural de ese entonces se “limitaba a la inclusión de conocimientos de la cultura de los vernáculo hablantes y a la gradual incorporación de contenidos procedentes de otras tradiciones culturales”.

⁷ Este cambio de denominación de Educación Bilingüe Intercultural a Educación Intercultural Bilingüe, se debe a que lo intercultural constituye la base desde donde se sustenta lo lingüístico. Lo bilingüe deriva de la interculturalidad, ya que las lenguas constituyen un componente fundamental de la cultura. Por tanto una educación intercultural, “obliga” a que también sea bilingüe, en caso se hable más de una lengua. Lengua y cultura están íntimamente conectadas. En cambio cuando se coloca lo bilingüe antes de lo intercultural, esta relación pierde coherencia, como si dejara de tener un fundamento intercultural que lo avalara (Zavala y Córdova, 2003).

Es importante notar además que en la política de 1989 no se explicita en qué y para qué se promoverá la participación de las poblaciones indígenas y de los otros sectores de la sociedad, donde estos últimos quedan indirectamente excluidos de esa responsabilidad, puesto que la política no se refiere a ellos. Por eso, aunque menciona promover la unión del país en la diversidad, no considera que las transformaciones culturales se generan a partir de las relaciones con otras culturas. Si no se integra a la población no indígena, las actitudes de marginación y discriminación provenientes de esta mayoría, no serán cambiadas.

Esta debilidad fomentó que en 1991 el Estado promulgara una nueva política educativa: la *Política de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural*. Los lineamientos que planteaba esta nueva política enfrentaban esta debilidad recientemente expuesta y manifiestan un avance con respecto al entendimiento de la interculturalidad. Sin embargo, todavía se aprecia la interculturalidad en un plano normativo y funcional, ya que en los lineamientos no se hacen explícitos los conflictos enraizados en las brechas culturales, caracterizadas por relaciones de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas, que dificultan que las relaciones culturales se den equitativamente.

Esta última política plantea lo siguiente (Zúñiga y Ansión, 1997: 35 – 36):

(1) “La **interculturalidad** deberá constituir el **principio rector de todo sistema educativo nacional**. En tal sentido la educación de todos los peruanos será intercultural”. (2) “La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La adopción de la interculturalidad es esencial para el progreso social, económico y cultural, tanto de las comunidades como del país en su totalidad”. (3) “Para las poblaciones indígenas y campesinas cuya lengua predominante sea vernácula, la educación será bilingüe además de intercultural”. (4) “Para las poblaciones hispanohablantes, el sistema educativo incluirá contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula”.

El segundo lineamiento expuesto anteriormente, abre la posibilidad de pensar y demandar la interculturalidad también en contextos no escolares, para lograr el

progreso social, económico y cultural. Asimismo, contiene lineamientos dirigidos a todos los peruanos, y otros específicamente orientados a los vernáculo hablantes (Zúñiga y Gálvez, 2005), manejando un discurso de fortalecimiento identitario, sin tomar en cuenta que las identidades van cambiando, sobre todo cuando se relacionan con otras identidades culturales.

Aunque se advierte la intención de involucrar a toda la sociedad nacional en un cambio de actitud hacia la valoración de la diversidad cultural, en el texto que fundamenta la política, la interculturalidad es entendida como *“(...) el diálogo armónico entre culturas que, a partir de la propia matriz cultural, incorpora selectivamente y críticamente, elementos culturales provenientes de la cultura occidental y de las otras culturas coexistentes en el país”* (Ministerio de Educación, 1991, citado en Zúñiga y Ansión, 1997). Esta afirmación parece no concordar plenamente con el principio de educación intercultural para todos, pues es evidente que está pensada para los miembros de las culturas no occidentales, reduciendo además el concepto de interculturalidad al de “un diálogo armónico entre culturas” (Zúñiga y Ansión, 1997: 35 – 36), lo que contribuye a invisibilizar las relaciones de poder existentes. Esto implica además que la interculturalidad sigue siendo percibida de forma unidireccional, pues son las culturas nativas las que deben incorporar elementos de las prácticas culturales occidentales y no al revés. Asimismo, se sigue percibiendo a las culturas como elementos estáticos, los cuales se pasan información de un lado a otro, sin percibir la complejidad de las influencias culturales, los cambios y las luchas de poder que estos encuentros involucran (Rogoff, 2002).

Por su parte, aspectos como investigación, currículo, materiales, escritura en lenguas vernáculas, difusión, entre otros, pasan exclusivamente por la EBI para poblaciones vernáculo hablantes, según sus necesidades lingüísticas, restringiendo la interculturalidad para hispanohablantes, en la inclusión de contenidos referentes a las culturas y las lenguas existentes en el país, solo en el contexto escolar. Nuevamente, no se menciona la educación intercultural para todos, más allá de la simple inclusión de contenidos en la escuela, sin entrar en un análisis o caracterización de esta pluralidad y cómo es que afecta o propicia el desarrollo del país (Zúñiga y Ansión, 1997).

Por todas estas razones se podría considerar que ésta es más una política de lenguas en la educación para hablantes de lengua vernácula, que una política que oriente al

tratamiento de las culturas involucradas en el sistema educativo, con miras a una educación intercultural para todos. Estas debilidades de la política se complementaron con la escasa dedicación del Estado a la implementación de la EBI, quedándose ésta constreñida básicamente a la educación primaria rural (Zúñiga y Ansión, 1997).

Es importante evaluar la evolución de las políticas y observar que en ellas se presenta principalmente una concepción normativa de la interculturalidad. Esto en sí no resulta problemático. Lo problemático es que las políticas no profundizan en qué se entiende por interculturalidad y por qué es importante, lo cual vacía a la interculturalidad de sentido y significado. Por ejemplo, ésta última política se refiere a la interculturalidad para el “fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas” (Zúñiga y Ansión, 1997: 35 – 36). Asimismo, reduce el significado de la interculturalidad a un diálogo armónico entre culturas (Zúñiga y Ansión, 1997), sin profundizar por qué este principio se está incorporando en el sistema educativo. Tampoco aclara por qué se debe fortalecer las identidades, la autoestima y respeto de las distintas culturas. Ahondar en estos aspectos y en el significado de la interculturalidad, implica a su vez cuestionar con más profundidad las relaciones interculturales *de hecho* existentes, sobre las cuales se deben realizar esfuerzos que contribuyan a cambiar dicha realidad. Las políticas finalmente utilizan la interculturalidad como un concepto vacío de significado y de sentido, ya que se plantea lo que se espera lograr, sin tocar las causas que dan lugar a la desigualdad, generando políticas descontextualizadas, que no parten de la realidad. ¿Por qué ocurre esto? Es claro que integrar la interculturalidad en las políticas educativas de esta manera, contribuye a evitar conflictos y confrontaciones sociales, ya que con este discurso vacío, se crea la idea en la población de un falso reconocimiento. Por ello, este discurso normativo sería más útil y realista, si viene acompañado de una reflexión crítica y una propuesta consensuada, que le dé significado a la interculturalidad aplicada a la educación.

2.3) El accionar político

En el quinquenio 1996-2000, debido a la falta de una nueva política de EBI, la entonces llamada Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (UNEBI) (hoy DEIB, por haber adquirido el rango de Dirección de Educación Intercultural Bilingüe), elaboró Planes de Acción, dedicándose principalmente a dos líneas de trabajo: la elaboración de textos en lenguas indígenas, vigente hasta hoy, y la versión bilingüe

intercultural del Plan Nacional de Capacitación Docente, el PLANCAD EBI, desarticulado de los planes de capacitación no EBI. El trabajo se concentró en estas líneas de acción, y dejó de lado los lineamientos de las políticas EBI anteriores, en cuanto la aplicación del modelo en todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Aunque existe una aceptación del principio de interculturalidad y el deseo de un respeto y valoración de las diferentes culturas por parte del Ministerio de Educación, las declaraciones se debilitan o diluyen al momento de definir enfoques y recursos pedagógicos, como la diversificación curricular, la cual debería abarcar no solo contenidos, sino los métodos y recursos para la enseñanza-aprendizaje, así como procesos de construcción de esa diversificación. Desde el Estado no se percibe la intención de promover el conocimiento desde diferentes formas de aprendizaje, y el tratamiento de las lenguas se basa en tres modelos similares a los tres niveles de un curso regular de lengua extranjera: básico, intermedio y avanzado. Los maestros no cuentan con materiales ni orientaciones sobre cómo ubicar a los alumnos en los diferentes niveles y cómo desarrollar la segunda lengua en el contexto escolar. Se desarrollan textos de comunicación integral y matemática, más no materiales para enseñar el castellano como segunda lengua. De ahí que existe la necesidad de elaborar orientaciones precisas para abordar el bilingüismo y la interculturalidad en el aula (Zúñiga y Gálvez, 2005).

Hoy en día, en el ámbito académico y recientemente en el Ministerio de Educación, se está utilizando el término Educación Intercultural Bilingüe, más que Educación Bilingüe Intercultural, debido a que lo bilingüe se deriva de la interculturalidad, pues las lenguas constituyen un componente fundamental de las culturas. De ahí que se busque priorizar a la interculturalidad dentro de la EIB, aunque en la realidad no necesariamente es así.

En el año 2002, la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (DINEBI),⁸ perteneciente al Ministerio de Educación, da a conocer el proyecto de *Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*. Este nuevo proyecto de política tiene como objetivo principal de la Educación Bilingüe Intercultural “contribuir al logro de la calidad y equidad educativa, ofreciendo una educación en la que la diversidad sea asumida como recurso capaz de generar propuestas y experiencias educativas, en todos los

⁸ La Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, hoy en día recibe el nombre de Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y trabaja exclusivamente con pueblos indígenas. Sin embargo, no trabaja de forma integrada con las Dirección General de Educación Básica Regular y otras oficinas, para poder generalizar la EI a todos. Esto evidencia que la EI sigue siendo vista como una educación para indígenas.

niveles y modalidades del sistema, acorde con las necesidades y demandas de la población multicultural y multilingüe del país” (DINEBI, 2002: 3).⁹

Nuevamente aparecen varios vacíos, ¿qué se entiende por interculturalidad y EIB?, ¿por qué es importante como principio de mejora?, ¿qué se busca mejorar o cambiar?, ¿qué implica la *calidad y equidad educativa* en una EIB?, ¿cómo es una educación en la diversidad que sea *capaz de generar propuestas y experiencias educativas*?, ¿cuáles son las *demandas de una población multicultural y multilingüe*? Como en el caso anterior, esta política continua siendo idealista y abstracta, sin una base sólida que la respalde, alejándose cada vez más de ser aplicable en la realidad.

Para tres décadas de institucionalización de la EIB (hoy Educación Intercultural Bilingüe-EIB), no se ha logrado una mayor aceptación de los actores educativos, ni influido profundamente en los programas curriculares para población rural, menos aún para escuelas urbanas. Esto genera que la interculturalidad no tenga presencia en la sociedad nacional, lo cual se debe principalmente a que la EIB se mantiene aislada en relación con el sistema educativo y no se articula con las propuestas y medidas de otros sectores para el desarrollo del país. El desafío de una nueva política EIB está en lograr que deje de ser entendida como un modelo educativo para poblaciones rurales e indígenas, ya que la educación intercultural y plurilingüe atañe a toda la sociedad peruana en su conjunto (Zúñiga y Gálvez, 2005). Como se mencionó, la interculturalidad desde la perspectiva crítica, es una tarea social y política donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad, no son mantenidos ocultos, sino reconocidos y confrontados. Para lograr esta confrontación, es evidente que se requiere de un análisis profundo y amplio de las realidades actuales de la sociedad.

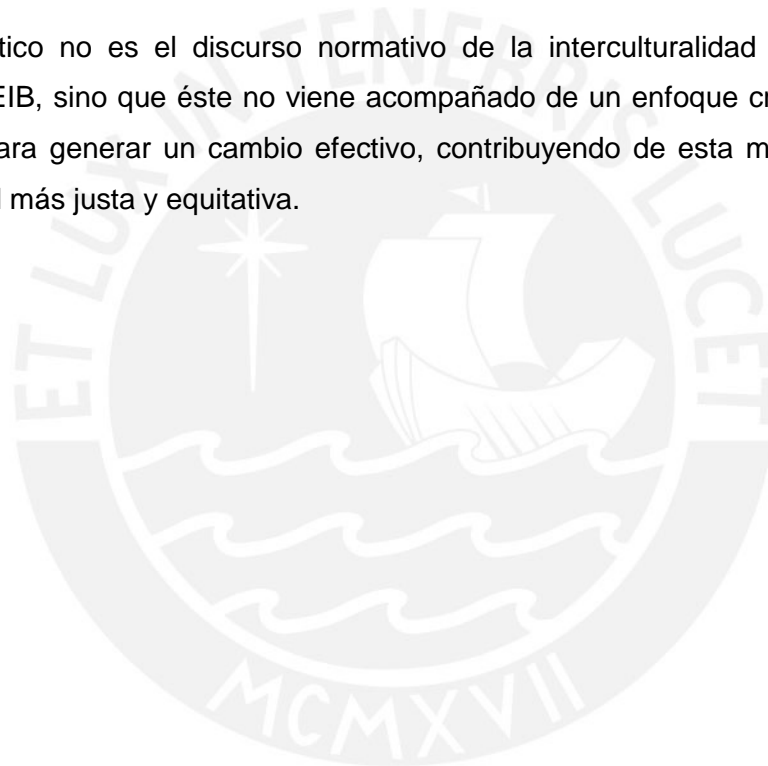
Tomando en cuenta lo anterior, y sin dejar de lado los otros contextos donde se debe promover el desarrollo de la interculturalidad, esta investigación se centrará en el sistema educativo, por ser la base de la formación humana, y un instrumento no solo de mantenimiento social, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de la sociedad y de todas sus potencialidades humanas (Walsh, 2000). La educación intercultural se convierte entonces, en un medio para dirigirse a una sociedad más justa, siendo parte de un proceso crítico y dinámico de intercambio y comunicación

⁹ Este punto es retomado y desarrollado en el capítulo 3.

entre miembros de diferentes tradiciones culturales, las cuales se hallan también cambiando como resultado de la interacción entre ellas (Aikman, 2003).

Pensar, organizar y operativizar la interculturalidad en el sistema educativo, no ha tenido el éxito deseado. Enfocar la interculturalidad solo en el plano normativo, ha sido el camino más fácil, y el desarrollo de materiales y las capacitaciones a docentes (nuevamente informativas e imponiendo lo que debería implicar la interculturalidad, sin un trabajo crítico de la realidad), han sido las formas menos conflictivas para intentar llevar a la práctica la interculturalidad, pues no existe un entendimiento compartido de lo que implica la interculturalidad pedagógicamente (Aikman, 2003).

Lo problemático no es el discurso normativo de la interculturalidad inserto en las políticas de EIB, sino que éste no viene acompañado de un enfoque crítico, que mire la realidad para generar un cambio efectivo, contribuyendo de esta manera a lograr una sociedad más justa y equitativa.



II PARTE: *METODOLOGÍA*

En esta segunda parte de la investigación se expondrá todo lo referente al diseño de ésta: población evaluada, instrumentos, metodología de aplicación y de análisis de información.

El recojo de información se realizó a través de un **análisis de documentos oficiales** de políticas EIB, así como de **entrevistas a profundidad** a los diversos actores que intervienen en los diferentes niveles del sistema educativo (funcionarios públicos-MED, DRE, UGELS-, y docentes), en regiones de la costa como Lima, Tumbes y Arequipa; así como en la selva del Perú, principalmente en las regiones de Junín, San Martín y Madre de Dios.

Capítulo 3: Diseño de la Investigación

En este capítulo se presenta información sobre la población evaluada, los instrumentos utilizados para el recojo de información y la metodología que se usó para la aplicación de éstos, así como la forma como se analizó la información recogida.

1.1) Población evaluada

Se ha escogido entrevistar a funcionarios de los distintos niveles del sistema educativo (Ministerio de Educación, Direcciones Regionales de Educación (DREs), Unidades de Gestión Educativa Local (UGELs) y a docentes) de estas dos grandes zonas (costa y selva), con el fin de poder identificar y contrastar cómo se están interpretando las políticas de EIB en cada una, asumiendo que en el imaginario de los actores cada región presenta diferencias culturales importantes que podrían estar afectando la interpretación que éstos tienen sobre las políticas de EIB, y por tanto, la aplicación de éstas. Por ello, es importante conocer las diferentes interpretaciones que los actores de costa y selva podrían tener sobre la EIB, considerando que son realidades estructuralmente distintas.

Comúnmente se piensa que la costa es culturalmente más homogénea y la selva culturalmente más diversa, pues generalmente la cultura se percibe como lo que difiere de las formas hegemónicas y, por tanto, aquello que se ha construido como “el

otro”, percibido desde la perspectiva etnocéntrica de la cultura dominante. Partiendo de esta idea, se tiende a creer que en la costa no tendría por qué aplicarse una educación intercultural, a pesar de que según la Ley General de Educación 28044, la educación intercultural debería insertarse en todo el sistema educativo. Por ello, entrevistar a actores de costa y selva, contribuiría a esclarecer si efectivamente en la costa la EIB pasa a un segundo plano, lo que no ocurriría en la selva. Asimismo, aunque la presencia de la EIB puede ser más fuerte en la selva, es interesante conocer cómo se está interpretando e implementando, y si en este sentido existen diferencias importantes entre ambas zonas. Por ello, esta diversidad en la muestra permite identificar si existen variaciones en el discurso de los actores, dependiendo de dónde se ubican, o si más bien el discurso sobre EIB es generalizado. Analizando estas interpretaciones, se pretende contribuir a esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües.

Además de las diferencias culturales que le dan mayor diversidad a la muestra, se eligió costa y selva ya que eran zonas más viables para realizar el trabajo de campo debido a los recursos y al quehacer de la investigadora en el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP).

Las personas entrevistadas son las siguientes:

a) Funcionarios del Ministerio de Educación (MED):

Los funcionarios del MED fueron elegidos tomando en cuenta sus funciones y la influencia de éstas en la educación nacional, según el papel desempeñado. De ahí que se optó por entrevistar a funcionarios de las tres direcciones de la Dirección General de Educación Básica Regular de las diferentes especialidades. Es decir, se entrevistó a funcionarios de la Dirección de Educación Inicial, la Dirección de Educación Primaria y la Dirección de Educación Secundaria. Asimismo, se entrevistó a dos funcionarios de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) y a un funcionario de la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva. De esta forma se entrevistó a representantes de cada uno de los niveles educativos (inicial, primaria, secundaria y superior), así como a los representantes de la Dirección responsable de ejecutar la EIB. Se realizaron 6 entrevistas en total.

- Especialista de la Dirección de Educación Inicial: cuenta con 3 años de experiencia en el MED.
- Especialista de la Dirección de Educación Primaria: cuenta con 2 años y 8 meses de trabajo en el MED.
- Especialista de la Dirección de Educación Secundaria: cuenta con 10 años de trabajo en el MED.
- Especialista en proyectos de la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico Productiva: cuenta con 8 años y 3 meses de trabajo en el MED.
- Especialista de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe: 5 años de trabajo en el MED-masculino.
- Especialista de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe: 3 años de trabajo en el MED-femenino.

En el caso se los funcionarios de la DEIB se realizarán las distinciones entre sus discursos diferenciando funcionario de funcionaria.

b) Funcionarios Direcciones Regionales de Educación (DRE) y de las Unidades de Gestión Educativa (UGELs):

Se entrevistó, según las oportunidades presentadas, a distintos funcionarios de las DREs y UGELs, tanto de la costa como de la selva, los cuales ocupaban diferentes funciones, aunque se priorizó a los especialistas en educación intercultural bilingüe o a los directores de gestión pedagógica. Se realizaron 8 entrevistas en total.

Funcionarios DREs:

- Funcionario DRE de Tumbes: Director de Gestión Pedagógica. 6 meses de trabajo en la DRE.
- Funcionario DRE Madre de Dios: Director de Gestión Pedagógica. 6 meses de trabajo en la DRE.
- Consejero Regional de San Martín: 2 años de trabajo en coordinaciones constantes con la DRE de San Martín.

Funcionarios UGELs:

- Especialista de EBI en la UGEL de Chanchamayo, con formación de educación primaria. Es yansha y cuenta con experiencia de 1 año en la UGEL y de 18 años como docente bilingüe.
 - 02 Especialistas de la UGEL de Rioja (San Martín): con experiencia de un año y 15 años de trabajo respectivamente en la UGEL de Rioja.
 - 02 especialistas de la UGEL de Islay (Arequipa): con experiencia de 6 meses y 7 años respectivamente ejerciendo sus funciones.
- c) Docentes: se logró entrevistar a 07 docentes en total. En zona de selva se priorizó entrevistar a docentes que enseñaban en primaria bajo una modalidad EIB, mientras que en costa se priorizó entrevistar a docentes de educación inicial y primaria de zonas urbanas. En zonas costeñas es difícil encontrar a escuelas que trabajen bajo una modalidad EIB. En zonas de selva se entrevistó a docentes de escuelas que están bajo la modalidad EIB, ya que son los que se encuentran directamente involucrados con los discursos de EIB y sus políticas, por tanto los que más alcances podrían dar al respecto.
- Docente asháninka bilingüe de educación primaria EIB. Experiencia en escuela asháninka multigrado de 4to a 6to de primaria. Experiencia de trabajo como docente: 2 años.
 - Docente asháninka bilingüe de EIB con 20 años de experiencia en escuelas unidocente y multigrado.
 - Docente no indígena castellano hablante con especialidad en educación primaria con 07 años de experiencia en escuela multigrado en comunidades asháninkas.
 - Docente shipibo bilingüe de educación primaria EIB. Experiencia en escuela yanesha multigrado de 4to a 6to de primaria. Experiencia de trabajo como docente: 2 años.
 - Docente de 4to grado de primaria castellano hablante de una Institución Educativa Pública en Lima, con 10 años de experiencia.
 - Docente de 6to grado de primaria castellano hablante de una Institución Educativa Pública en Lima, con 15 años de experiencia, 4 años en zona andina rural y 11 años en zonas urbanas.
 - Docente de educación inicial castellano hablante con 07 años de experiencia en Instituciones educativas de Inicial en Lima.

1.2) Instrumentos y metodología utilizada para su aplicación

Análisis documental: se revisaron y analizaron cuidadosamente 13 documentos normativos, tanto de políticas nacionales como educativas.

El documento general de mayor relevancia analizado fue la Constitución Política del Perú, los lineamientos referidos a la pluralidad cultural, a la realidad multilingüística y a la educación impartida. Asimismo se analizaron los lineamientos del Acuerdo Nacional que, aunque no tiene carácter de ley, presenta algunos compromisos importantes. También se han analizado otras normas no educativas pero que mencionan aspectos importantes de señalar como la Ley de bases de la descentralización (2002), la Ley marco de modernización de la gestión del Estado (LMGE) (2002) y el informe y recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR). Dentro de los principales documentos de política educativa se analizó a la Ley General de Educación y al Plan Nacional de Educación para Todos al 2021.

Asimismo se revisaron documentos más específicos de políticas de EIB como la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y la Ley de Educación Bilingüe Intercultural. Finalmente, también se tomaron en cuenta otras normativas y reglamentos educativos de gestión internos, como Reglamento de Educación Básica Regular, el Reglamento de Educación Básica Alternativa, el Reglamento de la Gestión en el Sistema Educativo y el Reglamento de la Ley de Nombramiento de profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado.

Entrevista a profundidad:¹⁰ se encontraba estructurada por 33 preguntas distribuidas en cinco partes. Se realizaron preguntas en torno a (1) las culturas, (2) la educación y las culturas, (3) la EIB, (4) la interculturalidad y (5) las políticas de EIB. Sin embargo las entrevistas, a pesar de su estructura, se dieron en forma de dialogo abierto, por lo que en la mayoría de los casos, no se siguió una entrevista del todo estructurada, aunque las preguntas de la guía de entrevista sirvieron como referencia. Las entrevistas fueron aplicadas a 6 funcionarios del MED, 03 funcionarios de DREs entre costa y selva, 05 funcionarios de UGELs entre costa y selva y 07 docentes en total entre costa y selva.

¹⁰ La Guía de Entrevista se puede apreciar en el apéndice correspondiente.

Éstas tuvieron una duración mínima de 45 minutos y máxima de una hora y media. El promedio de tiempo que tomó cada entrevista fue aproximadamente de una hora.

1.3) Metodología utilizada para el análisis de la información

Para el análisis de las **entrevistas**, se realizó una codificación abierta. El primer paso fue transcribir la entrevista. Es a partir de la transcripción que se clasifica cada una de las respuestas agrupándolas por categorías. El procedimiento consiste en encontrar y darles nombre a los patrones generales de respuesta, para agrupar las respuestas similares o comunes (Hernández, 1998).

Como ya se mencionó, el primer paso es convertir los datos brutos recogidos en categorías iniciales. Éste consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común (código más o menos abstracto, conceptual), a un conjunto de fragmentos de la entrevista que comparten una misma idea. Esta forma de codificación se denomina codificación abierta (Valles, 2000). El objetivo de este tipo de codificación es abrir la indagación.

Lo anterior se conoce como el *método de comparación constante*, el cual consiste en generar, respecto a lo que se investigue, categorías conceptuales, sus propiedades (aspectos significativos de las categorías) y las hipótesis (o relaciones entre ellas) (Valles, 2000). En general el analista, a partir de una categoría, trata de pensar en propiedades de la categoría. Esta modalidad de codificación intenta sacar a la luz toda la gama de propiedades teóricas de las categorías existentes (condiciones bajo las que aumenta o minimiza sus principales consecuencias, su relación con otras categorías, etc.) (Strauss, 1987, citado por Valles, 2000). Opcionalmente, estas categorías y propiedades se pueden integrar convirtiéndose en hipótesis, las cuales son respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales (Valles, 2000).

En este caso las respuestas de los docentes se dividieron en cuatro categorías principales:

- (1) ¿Para quién es la EIB?
- (2) ¿Para qué es la EIB?
- (3) ¿Cómo se hace la EIB?
- (4) Políticas EIB: entendimiento, aportes y limitaciones

Las propiedades representan los aspectos más significativos dentro de cada una de las categorías, para convertirse en posibles hipótesis. Éstas se relacionan con los resultados obtenidos. Por ejemplo:

En la primera categoría, “¿para quién es la EIB?”, se ha identificado que la EIB está siendo pensada para los que, desde el punto de vista hegemónico, son considerados “el otro”, quien se encuentra representado por culturas minoritarias. También se relaciona a la EIB con el encuentro cultural, donde se mira a las culturas de forma dinámica o estática. Entonces en esta primera categoría se pueden identificar dos propiedades: la EIB para “el otro” y la EIB para el encuentro cultural.

En la categoría “¿para qué de la EIB?” se han creado propiedades que agrupan las respuestas a partir de la función que los actores le otorgan a la EIB. Así se identifica a la EIB para contextualizar lo que se enseña y/o preservar la cultura, para el desarrollo de una educación bilingüe y para la homogenización paulatina.

En la categoría “¿cómo se hace la EIB?”, las propiedades se centran en las estrategias propuestas por los actores para hacer EIB y en el papel que debe cumplir el docente que hace EIB.

Finalmente en la categoría de políticas se concentran el entendimiento, los aportes a las políticas y las limitaciones que los actores identifican en relación al cumplimiento de la EIB en el Perú.

Es a partir de estas categorías y propiedades que se analizaron las entrevistas, lo que tuvo como consecuencia los resultados que se exponen a continuación.

III PARTE: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Esta tercera y última parte se centra en el análisis de los resultados, lo que incluye los discursos encontrados tanto en las entrevistas a los actores educativos, como en los documentos de política oficiales internos y externos al Ministerio de Educación. Asimismo, se realiza una reflexión en torno a los principales hallazgos y en cómo las diferentes formas de interpretar y asumir la EIB puede ser contrarias a los objetivos declarados en las políticas, y sin embargo consistentes con un discurso y enfoque específico (normativo, funcional). Es decir, de qué forma la predominancia de un discurso normativo y funcional a los intereses del Estado, tanto en los documentos de política como en el discurso de los mismos actores, sin venir acompañado de un interculturalismo crítico, puede afectar el objetivo de las políticas educativas interculturales: visibilizar los conflictos de control sociocultural y no ocultar las diferencias y desigualdades, sino trabajar e intervenir en ellas para generar mejoras significativas.

Capítulo 4: Discursos entorno a la EIB y sus políticas desde la mirada de los actores educativos

En las entrevistas se han podido identificar, en los diferentes niveles del sistema educativo, distintas interpretaciones en torno a la cultura y discursos de la educación intercultural. Por ello, en este capítulo se presentan los principales hallazgos de las entrevistas realizadas en torno a la idea de cultura, educación intercultural y bilingüe. Estos resultados permiten reflexionar sobre la forma cómo los actores educativos asumen la educación intercultural y sobre la importancia que le dan a la EIB. De esta manera se pretende aportar al debate de las políticas educativas interculturales.

Principales discursos identificados en las entrevistas realizadas a los actores educativos entrevistados:

4.1) La predominancia del discurso normativo de la interculturalidad en la educación desde un enfoque funcional al orden hegemónico

Una de las principales tendencias identificadas es la presencia de un discurso que se inserta en las políticas de educación intercultural e influye en la forma de

implementación de éstas. Para Fidel Tubino (2004), este discurso es propio de los educadores y es justamente el discurso predominante en el imaginario de todos los actores educativos entrevistados, principalmente de los funcionarios del Ministerio de Educación (MED). Tubino llama a este discurso, el **discurso normativo de la interculturalidad**. Este principio normativo de convivencia social, muestra una concepción más utópica de la interculturalidad, un deber ser, que no cuestiona la existencia de las condiciones para que este “deber ser” se produzca. El discurso normativo es percibido como una propuesta educativa de mejoramiento y transformación de las relaciones asimétricas entre las culturas para generar espacios de diálogo. Este concepto es utilizado principalmente en la educación y en la filosofía política (Tubino, 2004).

Como se mencionó, este discurso normativo se encuentra inserto en un plano axiológico social (Zúñiga y Ansión, 1997) y supone un diálogo como vehículo de desarrollo creativo dentro del encuentro cultural. Sin embargo, el discurso normativo de la interculturalidad no es suficiente por si solo para generar un cambio significativo. Primero habría que realizar una reflexión sobre las condiciones que impiden que la interculturalidad se lleve a cabo en la práctica (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005), para construir una base sólida desde la cual se puedan proponer cambios estructurales. Es decir, el discurso normativo debería estar inserto en un interculturalismo crítico (dejar de ser funcional), para que darle mayor consistencia y viabilidad.

Ninguno de los actores educativos entrevistados prioriza el discurso normativo dentro de un interculturalismo crítico, aquel que se concibe como un mecanismo para hacer visibles los conflictos y las relaciones de poder existentes, para establecer las condiciones que permitan llegar al diálogo al que hace referencia el discurso normativo. Como afirma Tubino (2004), es importante empezar por advertir las causas de la ausencia de este diálogo.

En los entrevistados predomina un discurso normativo inserto en el interculturalismo funcional que, a diferencia del interculturalismo crítico, busca invisibilizar las asimetrías sociales, la injusticia, las desigualdades, las relaciones de poder y contribuir en su reproducción. Lo que el interculturalismo crítico plantea es que se realice un diálogo sobre los factores que condicionan el intercambio entre culturas, para no caer en un diálogo descontextualizado que favorezca los intereses creados por la civilización dominante (Tubino, 2004).

En los discursos de los funcionarios entrevistados del MED (externos a la DEIB), así como de algunos funcionarios intermedios de las regiones, se visualiza claramente la omisión del conflicto y una tendencia muy marcada a justificar la interculturalidad a partir del discurso normativo:

“(…) justamente la democracia es permitir el desarrollo, la aceptación y la valoración de las diferencias, para eso es la interculturalidad y ejercer un dialogo entre estas, sino hay diálogos entre las diferencias y sobre eso no se construye una convivencia democrática, no tiene sentido la educación” (Funcionario MED, inicial).

“La interculturalidad significa que debemos reconocer que las culturas son una fortaleza una riqueza de los peruanos porque nos permite aprender muchas cosas y reconocer que cada uno de nosotros somos diferentes y que siempre buscamos el desarrollo personal y el desarrollo de nuestra propia localidad. Al hablar de interculturalidad no puedo dejar de hablar de identidad. Esos son aspectos fundamentales a los que debe apuntar una Educación Intercultural. Sirve para lograr una mejor convivencia entre todos como peruanos, convivencia armónica democrática, no va a haber un desarrollo del mismo más” (Funcionario MED, secundaria).

“[La interculturalidad] Es un diálogo entre culturas y lo más importante: el respeto a las culturas. Porque esto no es solamente un diálogo de ida, si no un diálogo de ida, vuelta y comprensión. Lo más importante es respetarse ¡y aprender! Más bien se alimentan y puede ayudar a un intercambio de desarrollo cultural”. (Consejero Regional San Martín).

“Es la convivencia, es la interculturalidad, vivir ahí, vivir la realidad que viven, aprenden” (Funcionario UGEL Chanchamayo, yánesha).

Como se observa en los discursos anteriores, se alude al “diálogo entre las diferencias” para lograr una “convivencia democrática”, o a reconocer las diferencias a favor de la “convivencia armónica democrática”, reiterando la idea de “diálogo entre culturas” y de convivencia como interculturalidad, sin dejar de lado la identidad. A partir de estas afirmaciones se omite el conflicto y se apela a la búsqueda de una

convivencia, donde la educación intercultural se justifica porque cumple principalmente la función de preservación y respeto de la identidad cultural a través del reconocimiento y el diálogo entre las diferencias, aspectos enunciados en el discurso normativo. A esto se suma la idea de democracia como característica de la convivencia, la cual es fruto de la interculturalidad. Este discurso es constante en todos los actores entrevistados, como aquel fin último que persigue una educación intercultural.

Según Tubino (2004), el interculturalismo crítico tiene una dimensión normativa y una dimensión descriptiva. Sin embargo, los actores entrevistados solo se limitan a señalar el aspecto normativo, más no descriptivo. Las citas anteriores son una evidencia de que el discurso normativo que se encuentra en el imaginario de los actores entrevistados (funcionarios MED y funcionarios intermedios), se inserta dentro de un interculturalismo funcional, el cual postula la necesidad del diálogo y el reconocimiento, sin visibilizar las causas del no diálogo, sin cuestionar el sistema post-colonial¹¹ vigente (interculturalismo crítico), facilitando su reproducción (Tubino, 2004). En otras palabras, el discurso de los funcionarios no se inserta dentro de una perspectiva crítica, siendo funcional a los intereses de la cultura dominante, que opera bajo el capitalismo global, el cual, bajo una lógica multicultural, incorpora la diferencia mientras que la neutraliza y la vacía de su significado efectivo. Desde esta perspectiva, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en un componente del capitalismo global, en el nuevo modelo de la dominación cultural postmoderna que mantiene la diferencia colonial a través del discurso multiculturalista, donde la interculturalidad no apunta a crear sociedades más igualitarias, sino a controlar el conflicto social y conservar la estabilidad, para impulsar el modelo de acumulación capitalista (Zizek, 1998). En síntesis, el discurso normativo de los actores educativos se inserta dentro de un interculturalismo funcional, el cual busca controlar el conflicto y mantener las relaciones de poder a favor de la cultura dominante.

Por su parte, los funcionarios entrevistados de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB) hacen alusión al interculturalismo crítico para visibilizar los prejuicios, la mentalidad colonial y los conflictos culturales. Sin embargo, esta precisión es breve dentro de su discurso, no es parte central de este:

“La mentalidad colonial se reproduce en nuestras cabezas (...) Para que se valoren las culturas que sea una necesidad social. ¿Cómo un niño va a

¹¹ El post-colonialismo, nace como una nueva forma de reinterpretar el colonialismo europeo (siglo XV - XVII), pero desde una perspectiva postmoderna (Castro Gómez, 2005).

aprender su lengua y su cultura si se margina? [Existe mucha] Densidad histórica, prejuicios, ignorancia (...) Por eso se habla de que todo el sistema educativo debería ser intercultural; debería haber un enfoque intercultural, una mirada intercultural, para establecer dialogo abierto, reconocer las diferencias que hay y a partir de ellas construir identidades afines y más que nada respetar y valorar esas diferencias (...) para construir un país más justo, más equitativo, más dialógico, más solidario, más abierto a entender las diferencias” (Funcionario DEIB).

“[Entonces, la esencia de la interculturalidad sería lograr una convivencia...] una convivencia armónica y entender que esas diferencias siempre van a existir. No van a cambiar porque a alguno no le agrada la forma de ser del otro, entonces convivir armoniosamente y vas a poder construir, si hay una comprensión, una armonía, vas a poder construir un futuro mejor” (Funcionaria DEIB).

Como se observa, los funcionarios de la DEIB apelan al interculturalismo crítico, aunque tienden a poner más énfasis en la dimensión normativa que en la descriptiva de este enfoque. Ambos discursos (descriptivo y normativo) integran el interculturalismo crítico. El discurso descriptivo busca poner en manifiesto los conflictos y desigualdades culturales para que desde ahí, a través de lo normativo, se genere un proyecto ético político de cambio y mejora. Los entrevistados de la DEIB mencionan los conflictos, la densidad histórica, los prejuicios y la ignorancia, pero no enfatizan del todo en el reto más grande de la interculturalidad, que no solo es no ocultar las desigualdades, contradicciones y los conflictos de la sociedad, sino trabajar e intervenir en ellos (Walsh, 2000).

Solo se han identificado elementos del interculturalismo crítico en los funcionarios de la DEIB, discurso que parece no ser difundido a otros funcionarios del Ministerio, ya que no sale a la luz en las otras entrevistas realizadas fuera de la DEIB.

4.2) La idea de la cultura de “el otro”, como cultura dinámica o estática

Detrás de este discurso normativo y acrítico de la educación intercultural, protagonizado especialmente por los funcionarios del MED, existen tres formas de referirse a las culturas: las **culturas como entes dinámicos**, las **culturas como entes estáticos** y las culturas identificadas como ajenas, donde **la cultura es de “el**

otro". Las dos primeras se oponen, mientras que la última no es necesariamente contrapuesta a las primeras, sino que más bien es paralela. La visión de las culturas dinámicas se encuentra representada en gran medida por funcionarios del MED, y en menor medida por funcionarios intermedios. La visión de las culturas de forma estática, se encuentra más bien representada, de diferente manera, en los docentes, tanto de selva como de costa. El último entendimiento de cultura, como propia del "otro", se encuentra presente en el pensamiento de aquellos entrevistados que son miembros de la cultura hegemónica, los cuales viven en la ciudad y tienen una visión occidental (funcionarios del MED, funcionarios intermedios -principalmente de la costa, y docentes de la costa). Es importante aclarar que aunque se hable de la cultura de "el otro", no por eso se deja de lado el dinamismo o la rigidez de ésta. De ahí que en un mismo actor se puede identificar más de una forma de entender a las culturas.

4.2.1) Culturas como entes dinámicos y estáticos

Una primera forma es referirse a las **culturas** como **entes dinámicos** en constante relación, aunque esta concepción no implique cuestionar la realidad ni las relaciones de asimetría cultural existentes.

"(...) yo como parte del otro grupo digamos, de la otra cultura y también aceptar ¿no?, aceptar esas diferencias, no solo entenderlas respetarlas, pero también aceptarlas y entender que las culturas son dinámicas y que van a sufrir cambios, se van a empobrecer o se van a enriquecer o van a transculturizar; entonces, también ser conscientes que nada es estático, que las culturas van cambiando y se van adecuando al avance del tiempo, de la época, las tecnologías" (Funcionaria DEIB).

"Una persona que esta de la sierra, donde tuvo una forma de vida, se viene por decirte a una ciudad capital, donde tienen inclusive una forma de vida que es diferente, va a tener que ir cambiando, en sus concepciones van cambiando también. Por eso te decía, la cultura no es estática, también forma parte de un proceso de evolución, cambio" (Funcionario MED, secundaria).

"Sí la EIB es importantísima, sobre todo esto de la interculturalidad heterogénea que le hablaba...uno sería la cultura neto de ahí y el otro la heterogeneidad de la cultura, la gente...ahí se ve... los arequipeños, apurimeños, cuzqueños festejan su aniversario, ahí se ve la mezcla de

culturas, eso es importante. O sea si no habría esta mezcla, esta interculturalidad de cada uno entonces enriquece y también pienso que puede generar nuevas oportunidades nuevos conocimientos, si una cultura de Cajamarca o de Loreto se vienen y yo no sé las acciones que ellos hacen o las costumbres, de repente puedo yo cruzar con mis costumbres ¿no?” (Funcionario DRE Madre de Dios).

El dinamismo de las culturas es claramente tomado en cuenta por los funcionarios del MED y algunos funcionarios intermedios entrevistados cuando, por ejemplo, se refieren a “que las culturas son dinámicas y que van a sufrir cambios”. Estos cambios, “en sus concepciones (...) también (...) se van adecuando al avance del tiempo, de la época, las tecnologías”. Por eso, dicen que “la cultura no es estática, también forma parte de un proceso de evolución, cambio”. Por tanto, según los actores entrevistados, este dinamismo cultural se produce principalmente debido a dos influencias: al progreso tecnológico y a la “mezcla de culturas”, para enriquecerse y crear nuevos conocimientos. Sin embargo, aunque se reconoce que los cambios se producen por los avances tecnológicos e influencias culturales, no se reflexiona críticamente sobre las relaciones de poder entre las culturas, el grado de influencia de una cultura sobre otra y si el dinamismo cultural apunta o no a la homogenización.

Esta visión dinámica de las culturas se encuentra íntimamente relacionada al dinamismo de las identidades (Vich, 2005).¹² Así como no existen identidades, “puras”, tampoco se puede hablar de culturas que se constituyen en sí mismas, ya que todas ellas nacen de múltiples formas de contacto y se encuentran determinadas por relaciones de poder, construyéndose en relación a otras diferentes. La identidad (y las culturas que la enmarcan)¹³ es una construcción histórica que está sujeta a variaciones, pues va transformándose en el tiempo. Este paso por la historia ha significado una lucha de prácticas significativas. Lo anterior, involucra que las culturas estén siempre en contacto, reiterando la idea de que no se puede hablar de una cultura absoluta, como si todos los miembros de una cultura fuesen homogéneos (Vich, 2001). En conclusión, esta visión dinámica, abierta de cultura, hace alusión a la

¹² Para Vich la identidad se construye en la relación a los demás, a un otro distinto. De ahí que la identidad no es algo “dado” por la naturaleza, sino que más bien se construye a través de la asimilación y el aprendizaje cultural, que nunca termina y cambia constantemente. Entonces la cultura se encuentra íntimamente ligada a la problemática de la identidad, ya que “ninguna identidad (ninguna cultura) es el origen de sí misma ni es capaz de explicarse en términos auto referenciales” (2005: 267).

¹³ La diferencia entre identidad y culturas está en que “la cultura” es lo socialmente internalizado, independiente de la voluntad y la conciencia de las personas; y la identidad supone la elección de culturas, a partir de la tensión entre las influencias recibidas en la propia socialización y la decisión sobre los rasgos culturales que se quiere incorporar, lo cual dependerá del prestigio de las culturas con las cuales se establecen relaciones (Ansión, 2008).

naturaleza cambiante de las culturas, sobre la base de su relación con el exterior y los demás.

Esta noción de cultura se podría relacionar con la perspectiva crítica de entender la interculturalidad, ya que comprender que las culturas están sujetas al cambio podría llevar a pensar en la existencia de relaciones asimétricas entre éstas y por tanto, el cuestionamiento de este dinamismo. No obstante, esta relación asimétrica entre culturas no se hace explícita. Aunque los funcionarios arriba citados hacen implícitamente alusión a esta cualidad cambiante de las culturas, siguen mirando el dinamismo de ésta desde los ojos de la cultura hegemónica. Esto los lleva a asumir que estos cambios responden a un proceso natural de mejora que involucra la incorporación a la cultura dominante, sin cuestionar, como ya se mencionó, la forma cómo se relacionan las culturas, ni el grado de influencias entre éstas. Así, por ejemplo, se menciona al cambio de las culturas de acuerdo a las nuevas tecnologías y al cambio como parte de un “proceso de evolución”, lo que hace alusión a la paulatina inserción a la cultura hegemónica. En el caso del funcionario de Madre de Dios, su noción no parte necesariamente desde la visión dominante, sino más bien se refiere a este dinamismo de las culturas como una oportunidad de generar nuevos conocimientos, pero sin cuestionar el conflicto que se da en estos encuentros y los elementos que se intercambian entre prácticas culturales. Por tanto, se habla del dinamismo cultural, pero no se menciona ni cuestiona el conflicto que acompaña a estos cambios culturales, favoreciendo el mantenimiento de las relaciones de poder a favor de la cultura dominante.

Esta visión de cultura viva, dinámica es propia principalmente de los funcionarios de la DEIB entrevistados, así como de otros funcionarios del MED y pocos funcionarios intermedios, tanto de costa como de selva (todos como parte de contextos culturales hegemónicos). No se registró a ningún docente, ni de costa o selva, con esta visión dinámica de las culturas. Esto quizá se deba a que para los docentes, dentro de su práctica pedagógica, trabajar las culturas en el aula de forma folclórica y estática es el camino más fácil. Por el contrario, los funcionarios tienen una visión más macro de la educación, por lo que es lógico que visualicen a las culturas de forma dinámica.

Los docentes de selva entrevistados pertenecen principalmente a un pueblo indígena (asháninkas) y hacen referencia a la interculturalidad y cultura de la siguiente manera:

“Bueno creo que la educación siempre está a mano con la interculturalidad, en que los alumnos no solamente tienen que conocer su cultura y preservar sino también que además las otras culturas que están dentro del país que también tienen que conocer.” (Docente bilingüe asháninka).

Además de visualizar a las culturas de forma más estática, el discurso de los docentes indígenas se centra en el mantenimiento, “preservación” de las culturas. Walsh (2002) afirma que los reclamos de los pueblos indígenas ante el universalismo de los conocimientos occidentales, tienden a generar particularismos como forma de reivindicación. Es decir, esta homogenización producida por los nacionalismos modernos, a partir de la lengua y la cultura de las élites hegemónicas, está produciendo un retorno a lo étnico, como resistencia cultural (Tubino, 2004). Según Walsh (2002), los movimientos indígenas enfatizan el fortalecimiento de lo propio y particular, por lo que la interculturalidad y la educación apuntarían a este fortalecimiento, paso propuesto como necesario para lograr una interrelación más equitativa con otras culturas. Sin embargo, Walsh (2002) también señala que a pesar que el énfasis en lo propio puede ser un aspecto necesario para alcanzar la equidad, la sobrevaloración cultural, podría contribuir a generar etnocentrismos e impulsar mayores divisiones y separaciones. Esta sobrevaloración de las culturas tiene que ver con el rescate de la identidad, centrándose en el pasado histórico, en costumbres tradicionales y aspectos folclóricos, como si las culturas no cambiaran con el tiempo por diversas influencias culturales (Vich, 2005). Según la cita anterior, este fortalecimiento de lo propio se da a partir del conocimiento de “otras culturas que están dentro del país”, como si en el encuentro cultural, cada cultura fuera una “caja” categorizada taxonómicamente que se mantiene en el tiempo, donde los individuos de una “caja” no pueden pertenecer a otra, se conocen pero cada uno dentro de su “caja”, para no generar desestabilización (Rogoff, 2002). De ahí que esta forma de visualizar a la interculturalidad y a las culturas para mantenerlas y conocerlas, apunta a una noción de cultura estática y rígida en el tiempo y el espacio.

Por su parte, los docentes de zonas urbanas en la costa, hacen referencia a las culturas de la siguiente manera:

“[¿El tema de las culturas, de la diversidad cultural, se trabaja en la escuela?] Si, si se trabaja. Por ejemplo cuando se hace las regiones, se hace comida de la costa, ellos hacen algunos postres: mazamorras, arroz con leche. De la selva también quieren hacer algunas cosas” (Docente de nivel primaria, 4to grado, costa).

Los docentes de los centros urbanos en la costa, aunque muestran conciencia de la diversidad cultural, ésta es más bien trabajada como un contenido dentro de la escuela, donde se trata a las culturas a través de la folclorización de éstas. Es decir, los alumnos deben conocer los aspectos más folclóricos de las culturas que conviven en el Perú. Carlos Iván Degregori (1999), hace alusión a la forma de concebir la cultura dentro de la escuela, y afirma que el reconocimiento de la diversidad se queda en el nivel folclórico, cuando ésta abarca mucho más que el patrimonio cultural. A partir de esta idea, Tubino (2004) afirma que con frecuencia el “componente intercultural” en el aula se limita a recopilar y valorar las expresiones artísticas de las culturas autóctonas, cantos, danzas, cuentos, sin promover el reconocimiento y la valorización de las cosmovisiones y filosofías implícitas que las culturas expresan. A su vez, Vich aclara esta idea haciendo referencia a la interculturalidad, y alude a que ésta no debe ser afrontada “haciendo alusión a la necesidad de conocer la mayor cantidad de fiestas y danzas que hay en el país, ni tampoco limitarse a aprender a cocinar diferentes comidas de acuerdo con los distintos ingredientes regionales. Menos aún, se trata de valorar la diversidad cultural como un simple particularismo estético o como pieza de museo” (2005: 270). Esta idea coincide con lo expresado por el docente de educación primaria en la cita anterior, al afirmar cómo se aborda el aprendizaje de las culturas en la escuela, limitando el tratamiento de las culturas a los aspectos más folclóricos: “cuando se hace las regiones, se hace comida de la costa, ellos hacen algunos postres”. En este caso el entrevistado hace alusión a las comidas típicas de cada región. Reducir las culturas al folclore las limita a una época determinada y a los aspectos más tradicionales y visibles de éstas, sin tomar en cuenta los cambios e influencias culturales. De ahí que se puede considerar que los docentes entrevistados de la costa poseen un entendimiento más estático de las culturas.

Otro ejemplo de la cita anterior que ilustra la idea de folclorización, es que no solo se reduce las culturas a sus aspectos más visibles, sino que se las generaliza y agrupa en grandes “regiones”, donde se concentra lo que éstas involucran, principalmente lo folclórico. Nuevamente se puede visualizar a las culturas como “cajas” separadas (Rogoff, 2002), las cuales han sido clasificadas y categorizadas taxonómicamente desde el conocimiento científico occidental. Esta forma de visualizar a las culturas, en grandes bloques y a partir de su folclore, es una manera de neutralizar y armonizar las relaciones culturales desde de la matriz hegemónica y dominante (Walsh, 2002). Esto da una apariencia de reconocimiento cultural, aunque éste sea superficial. Según

Quijano (2000), este supuesto reconocimiento, ha dado lugar a la construcción de subjetividades, creencias, que sirvieron a los intereses económicos, para mantener “la armonía” bajo la cortina del reconocimiento y el control de la fuerza laboral.

Como se mencionó anteriormente, ninguna identidad, ninguna cultura, es el origen de sí misma, es siempre una construcción histórica, abierta, cambiante, sobre la base de una relación con el exterior (Vich, 2005). Lo mismo ocurre con las diferencias étnico-culturales que forman parte de la identidad de las personas y las culturas, no son naturales ni parten de la etnicidad misma, son fenómenos construidos y reproducidos en la subjetividad de las personas, a partir de la relación con la cultura hegemónica por la experiencia de colonización y subalternización, social, política y cultural, ya sea del pasado como del presente (Walsh, 2002). Sin embargo, sin importar como se conciba a las culturas, ya sea desde la perspectiva dinámica o estática, ambas miradas contribuyen a ocultar los conflictos culturales y a preservar el poder de la cultura hegemónica.

4.2.2) La cultura es de “el otro”

Otra forma de concebir a las culturas, que se encuentra detrás del discurso normativo de la interculturalidad dentro del interculturalismo funcional, y que convive con la visión dinámica y estática de las culturas, tiende a identificarse con la percepción de que la **cultura es solo de “el otro” y, como consecuencia, la interculturalidad es para zonas rurales o para pueblos indígenas**. Esta percepción de cultura se da a partir de observar cómo es que muchos de los mismos entrevistados se excluyen de la educación intercultural, como si ellos mismos no fueran parte de una cultura, como si occidente fuera algo universal, no cultural. Podemos observar que varias respuestas abordan este entendimiento de cultura de diferente manera:

“[¿Cómo debería ser una educación intercultural para los que viven en la ciudad?] A ellos debería insertarles las costumbres de la región, de los indígenas, porque ellos van pero comen con lo que trabajan ahí, sacan provecho de la zona, entonces deben de identificarse con la región” (Funcionario DRE Madre de Dios).

“[La EIB es] Solamente a los indígenas, porque si vamos a hablar de indígenas estamos hablando de los andinos. ¿Por qué los indígenas? Porque creo que también es una prioridad para ellos, porque se ha visto que también en estos

últimos años hasta como se dice no se obedece lo que dicen las leyes, la constitución quiere decir, los estamos pisando” (Docente del nivel primaria, costa).

Una forma de asumir a “el otro”, es pensar que la educación intercultural bilingüe solo debe estar dirigida a zonas rurales y a sus habitantes, principalmente pueblos indígenas, porque lo occidental no es considerado cultura, o por lo menos no de la misma manera. Por ejemplo, cuando el funcionario de Madre de Dios relaciona la educación intercultural en la ciudad con la adquisición de costumbres indígenas: “(...) debería insertarles las costumbres de la región, de los indígenas (...)”, está afirmando indirectamente que la educación intercultural implica rescatar, aprender “las costumbres indígenas”, identificando a los indígenas como “el otro”, centro de la educación intercultural. Asimismo, cuando el docente de nivel primaria-costa, identifica que la EIB es solamente para los indígenas: “[La EIB es] Solamente a los indígenas, porque si vamos a hablar de indígenas estamos hablando de los andinos”, está reduciendo el campo de la educación intercultural a los que considera como “el otro”, en este caso a la población andina, y no a toda la población. Esta forma de entender las culturas y la educación intercultural es asumida por todos los actores entrevistados, menos por los docentes de EIB que forman parte de lo que la mayoría de entrevistados considera como “el otro”, en este caso los indígenas amazónicos.

En los casos siguientes se asume que la cultura es de “el otro”, porque se afirma que la interculturalidad, aunque se debe aplicar en la ciudad, se debe poner en práctica con las poblaciones migrantes, que tienen diferentes costumbres, ¿y qué pasa con los oriundos de la ciudad? ¿Ellos no tienen cultura para ser beneficiarios de un enfoque intercultural?

“Obviamente la EI de alguna manera ayudaría a mejorar el desarrollo de aprendizajes de los niños. Hace unos 3 años atrás, cuando se hablaba de EIB, sobre todo de EI, se pensaba que solamente se podría hablar en la Amazonía o en la sierra. Pero es una gran mentira, porque en Lima, ¿cuál es la población que existe en Lima? La mayoría viene de todos los ámbitos del Perú. Aquí está concentrado todo lo que puede llamar la interculturalidad, tienen diferente tipo de población, con diferentes formas de pensar, con diferentes modos de vida, con diferentes costumbres. Aquí, que a veces no se ha tomado en cuenta y se

dice “no eso es para ellos”, aquí se tiene que trabajar mucho. Eso por ejemplo, yo creo que ya está cambiando” (Funcionario MED, secundaria).

“Trabajamos en función a las generalidades, en función de las necesidades, se está incrementando esto [la interculturalidad] por el trabajo, porque están inmigrando personas que tienen la lengua quechua; justamente por esa necesidad es que nosotros debíamos preparar talleres, hacer trabajos, atender esa necesidad. En tanto no es muy necesario que digamos, son grupitos pequeñísimos, aislados. Es que la provincia de Islay es un puerto pesquero, es una zona costera, no necesita mucho de eso. En cambio otras provincias, sí necesitan bastante” (Funcionario UGEL Islay).

“Acá también existe cultura porque migran, por su pronunciación te das cuenta” (Docente de nivel primaria, 6to grado, costa).

En estos casos se considera que la cultura es de “el otro” porque la interculturalidad debe estar dirigida a pobladores que migran de las zonas rurales a la ciudad, no a todos, sino a los migrantes, los que tienen cultura, a los “otros”. Estas respuestas son dadas justamente por los que viven en la ciudad y en la costa, no por funcionarios o docentes de la selva. Por ejemplo, cuando se afirma que la EIB no solo debe ser dirigida a los Andes o a la Amazonía, sino también a Lima porque *“la mayoría viene de todos los ámbitos del Perú”*. Es decir, la EIB no es para todos los de Lima, solo para los que vienen de otras partes del Perú, “los otros”, lo que tienen “diferente tipo de población, con diferentes formas de pensar, con diferentes modos de vida, con diferentes costumbres”. Asimismo, otro de los actores afirma que se “está incrementando esto [la interculturalidad] por el trabajo, porque están inmigrando personas que tienen la lengua quechua”. Es decir, la interculturalidad se está expandiendo porque “el otro” esta inmigrando. Un último caso, sumamente emblemático, hace alusión directamente a la cultura como “el otro”, cuando se refiere a que “acá también existe cultura porque migran, por su pronunciación te das cuenta”. Este docente relaciona directamente la existencia de las culturas con “el otro”, el migrante en este caso, al cual se le identifica por la forma de hablar, sin reconocer que él también (el docente) forma parte de una cultura castellano-hablante y que del mismo modo cuenta con una forma particular de hablar que también es diferente para “el otro”. Entonces se parte de un “centro neutral” desde el cual se concibe a las culturas y ese centro neutral se concibe desde la cultura hegemónica.

Como se observa, la percepción de “el otro” se presenta desde diferentes miradas. Esta forma de interpretar a las culturas, se puede explicar en el hecho de que esta construcción (de “el otro”) se relaciona con la idea de que la identidad y las culturas se construyen en relación a la diferencia, a “la imaginación de un “otro”, distinto, cuya representación suele funcionar como una estrategia imaginaria para afirmarse como individuo y como cultura. Por esta razón, se reduce a “el otro” a una “categoría” para poder controlarlo, pues se percibe como amenaza (Vich, 2005). Esto se debe a que las culturas se construyen en relación y a través de conflictos de poder con otros, para autoafirmar su identidad y hegemonía. El encuentro cultural siempre es un espacio de lucha por el significado hegemónico, por una forma de controlar la significación, e intentar administrarla sobre los patrones que un determinado grupo o ideología social pretende imponer (Vich, 2001). Como afirma Zizek, “toda noción ideológica universal siempre está hegemonizada por algún contenido particular que tiñe esta universalidad y explica su eficacia” (1998: 137). De ahí que lo cultural no puede establecerse como un espacio armónico ni consensual, sino como un espacio de lucha política, donde se conectan distintos significados e intereses (Vich, 2001).

“El otro”, por lo general, tiende a ser excluido por los que pertenecen a la cultura hegemónica, por poseer signos y prácticas que son poco valoradas por la sociedad dominante (Vich, 2001). Estos signos y prácticas de cada cultura son subjetividades producto de las relaciones de poder entre culturas, donde se impone una cultura hegemónica. Esta cultura hegemónica es producto de una situación colonial, creada a partir de una profunda ruptura étnica y social entre “indios” y “españoles”, la cual hasta el momento no termina de resolverse (Ansión, 2008). Estos desenlaces históricos han generado un cambio en la forma de acercarse y conocer la realidad, privilegiando el pensamiento occidental (hegemónico) y desautorizando a “el otro” (Vich, 2001).

El hecho de pensar a la educación intercultural solo en relación a este “otro”, no hace más que perpetuar la dominación de la cultura hegemónica e invisibilizar las relaciones de poder. De ahí que es necesario visualizar a “el otro” con equidad, desde una perspectiva no etnocéntrica. La injusticia cultural, la discriminación étnica y la ausencia de interculturalidad positiva en el país es un problema que nos compete a todos, discriminados y discriminadores, indígenas y no-indígenas (Tubino, 2005). Por eso en el Perú la educación intercultural debe ser para todos, y en los contextos bilingües debe ser, además, bilingüe. Esto se encuentra expresado en la Ley General de

Educación 28044. Sin embargo, no se debe olvidar la distancia que predomina entre lo legal y lo real, con lo cual todo queda en el discurso y sigue contribuyendo a perpetuar las relaciones hegemónicas y a controlar los conflictos. Así lo plantea Tubino cuando afirma:

“La idea de que la educación intercultural debe ser para todos y que la interculturalidad es eje transversal del sistema educativo en general sigue siendo aún sólo una concesión retórica y jurídica sin mayor relevancia en la práctica. La EBI sigue limitada a la educación rural, y dentro de ella, a los sectores indígenas. Todavía, por ejemplo, no se ha planteado la necesidad de hacer EBI con los migrantes andinos en costa y selva” (2005: 22-23).

No se ha identificado ningún caso de docentes indígenas que se perciban dentro de esta tendencia de “el otro”. Sin embargo, éstos identifican a la educación intercultural como dirigida a su cultura y se aproximan al conocimiento desde la ciencia occidental, cayendo en la misma disyuntiva, aunque sin referirse a “el otro” (porque lo que los demás consideran “el otro”, son ellos: los indígenas), pero siguen sin cuestionar las relaciones de poder existentes.

“[¿A quiénes crees que debe estar dirigida esta una educación intercultural?] Solamente a los indígenas, porque si vamos a hablar de indígenas estamos hablando también de los andinos. [¿Por qué los indígenas?] Porque creo que también es una prioridad para ellos, o sea para nosotros, porque es una necesidad que queremos tener” (Docente asháninka 01, primaria).

“[¿Qué se debe enseñar en una EIB?] Nuestra cultura, dentro de nuestras costumbres, de nuestros ancestros, nos han enseñado tal vez tradicionalmente, pero no tecnológicamente. Por ejemplo en las plantas medicinales, para hacernos nuestras casas, las rocas, que tipo de pala hay que sacar, tal vez no ha sido un estudio de cómo hacer la casa, cómo lo vas a armar, pero nuestros padres nos enseñaron tradicionalmente. Cómo se cultiva, que mes se siembra, que luna es buena para sembrar el maíz, arroz, etc.” (Docente asháninka, primaria).

En este caso, son los mismos docentes indígenas quienes siguen identificando a la educación intercultural con los mismos indígenas, dejando de lado el hecho de que la interculturalidad nos compete a todos. El primer docente entrevistado es bastante claro

al identificar al EIB solamente dirigida a los indígenas, discurso sumamente interiorizado, evitando descontentos y manteniendo las relaciones de poder existentes. Cuando el segundo entrevistado se refiere a los contenidos de la EIB, reafirma la enseñanza de su propia cultura en la escuela, haciendo alusión al rescate cultural anteriormente mencionado. Con esto, fortalece la idea de que la educación intercultural debe estar dirigida a los indígenas, mediante la inclusión de sus conocimientos en la escuela. Asimismo, realiza una diferenciación entre la enseñanza tradicional y la tecnológica, aludiendo a la forma de conocimiento occidental y dejando de lado el valor de las tecnologías tradicionales. Como se mencionó, este tipo de mentalidad en los docentes indígenas es producto de subjetividades profundamente arraigadas, producto de años de colonización, de predominio occidental y subordinación y exclusión de otras culturas autóctonas.

Por otro lado, además de esta visión de la cultura como de “el otro”, hay quienes hacen explícito la **desvalorización**. Esta desvalorización se expresa de diversas formas, por ejemplo sugiriendo un “mejoramiento cultural” a partir de la aplicación del enfoque intercultural:

“[¿Entonces la interculturalidad a quién debería estar dirigida?] No, la interculturalidad es en forma general. También se dan muchas situaciones negativas de parte nuestra, y que a lo mejor ellos también lo conocen y que no podrían adaptarla porque es malo (...). Pero debería de evitarse, buscar el cambio y con eso no creo que vayan en contra de su cultura, al contrario, van mejorando la cultura” (Funcionario UGEL Rioja).

“Para nosotros y también para todo docente sugerimos que tiene que convivir con la comunidad, si uno enseña en la comunidad tiene que convivir de acuerdo a como ellos viven, y llevar a no discriminarle, y apoyarle con los conocimientos que tiene decirle a los padres de familia cómo podemos mejorar, podemos completar la cultura tanto en la escuela como fuera de escuela, con la comunidad, como viven, haciéndolos ver también las nuevas innovaciones que hay” (Funcionario UGEL Chanchamayo, yánesh).

En ambos extractos se puede identificar la idea de desvalorización de “el otro”. Por ejemplo, en la primera cita se menciona un cambio, en este caso se refiere a la cultura aguaruna, en diferentes comportamientos que ellos manifiestan que desde el punto de

vista de la cultura hegemónica no son aceptados, como por ejemplo los roles de género. Así la entrevistada sugiere que se incorporen los roles que son considerados adecuados por la cultura hegemónica para que la cultura aguaruna “mejore”, desvalorizando de esta manera a *la cultura* en cuestión. Asimismo, en la segunda cita, a pesar de ser un funcionario indígena, se refiere a “completar la cultura tanto en la escuela como fuera de ella”, como si la cultura estuviera incompleta, y debe completarse con saberes de otra cultura, por no ser suficientes sus propias prácticas y saberes. Si bien los encuentros entre culturas pueden generar cambios positivos o negativos en las prácticas culturales, esto no necesariamente debería tener como objetivo el mejoramiento cultural, ya que inconscientemente se desvalorizan las prácticas indígenas. Ambos entrevistados aluden directa o indirectamente al “mejoramiento de las culturas” a través de la interculturalidad, lo cual refuerza la idea de que la interculturalidad es para “los otros”, quienes deben “mejorar su cultura”. Por tanto, al afirmar que la interculturalidad va a “mejorar” las culturas, inconscientemente se les está restando valor a estas. Esta idea hace referencia nuevamente a la creencia de la superioridad de la cultura hegemónica, donde una educación desde una mirada occidental, va a buscar mejorar a las “otras” culturas acercándolas a las formas de pensamiento de la cultura hegemónica. Este fenómeno sirve a los intereses de la cultura dominante (Quijano 1999).

Es interesante también notar en las citas anteriores, otra diferencia en el discurso de los actores: los funcionarios del MED centran la interculturalidad en la escuela, mientras que los actores que se encuentran más cerca a esta realidad de encuentro (funcionarios y docentes en selva), se refieren a un encuentro no necesariamente en la escuela, sino también fuera de ésta. Esta percepción sugiere la importancia de des-escolarizar la interculturalidad, ya que no solo debe ser parte de la educación sino de otros ámbitos como la salud, la justicia, etc. Por ejemplo, la funcionaria de Rioja se refiere a la interculturalidad en general, mientras que el funcionario de Chanchamayo habla explícitamente de trabajar tanto dentro de la escuela como fuera de ella. Por su parte, los funcionarios del MED limitan la interculturalidad a la educación, centrándose en el Diseño Curricular Nacional, como se verá más adelante.

Para Tubino (2005), no es posible lograr un cambio como el que se propone si no se des-escolariza la interculturalidad, como si los problemas de los pueblos originarios fueran superables sólo mediante estrategias pedagógicas intra-escolares. Esto da la impresión de que no hay conciencia plena del problema que se quiere combatir: la

injusticia cultural. Éste es un problema estructural que atraviesa el país, cuyas causas se remontan a la Colonia y todavía se encuentran vigentes; tal vez no expresadas a manera de injusticia cultural, pero sí como injusticia distributiva y exclusión social. Así, Tubino plantea (2005: 22):

“Para empezar a superarla [injusticia cultural], no bastan ni las innovaciones pedagógicas ni las recetas didácticas. El problema de la fractura interna del país que se expresa en la exclusión social y la discriminación cultural vigente es un problema de Estado, no sólo del sector educación, es un problema intersectorial, cuya solución involucra la movilización de la ciudadanía, de la sociedad civil. Compromete al sector Justicia, al sector Salud, Agricultura, etc. Compromete, lo sabemos, sobre todo la promoción de ciudadanías indígenas (...). No es pues, un problema abordable desde una visión uni-sectorial. En tal sentido, llama la atención que no se promuevan mesas de diálogo de deliberación inter-sectorial a nivel nacional, regional y local, para desarrollar estrategias integrales de acción concertada”.

Desescolarizar la interculturalidad evidencia la complejidad de la tarea del interculturalismo crítico, el cual propicia procesos de desubalternización y decolonización, como respuesta y estrategia frente a la violencia simbólica, para impulsar cambios estructurales y sistémicos (Walsh, 2002).

Lo anterior se encuentra ligado a la percepción de la **cultura como un problema**, lo cual también apunta a una desvalorización de la diversidad cultural:

“En donde yo me remitiría, la problemática rural de los pueblos de Tumbes, está dado generalmente que siempre se sigue manteniendo el mismo criterio de que la educación está marcada para los niños, más no para las niñas, aunque esto está disminuyendo, este porcentaje de influencias, pero como te repito, nosotros no tenemos el problema de zona andina, es una zona netamente costeña” (Funcionario DRE Tumbes).

“Mira en Tumbes la cuestión es un poco más homogénea. Luego encontramos por ejemplo que ahí hay un solo idioma que es el castellano, no tenemos la influencia de ciertos grupos nativos que sí se da por ejemplo del departamento de Piura para acá, si se genera ese problemita, en cambio en Tumbes no, tenemos esa facilidad para lograr nuestros objetivos digamos en una forma

más, bueno con bastante esfuerzo eso sí ¿no?, pero no con las dificultades que tienen otras regiones del Perú” (Funcionario DRE Tumbes).

En ambas citas se puede observar que la diversidad cultural es considerada un problema para la educación y el desarrollo. Por ejemplo, el funcionario de Tumbes habla sobre el “problema de zona andina”, y no costeña. Se aclara que se refiere a un problema de diversidad cultural cuando afirma que “en Tumbes la cuestión es un poco más homogénea (...) no tenemos la influencia de ciertos grupos nativos que sí se da por ejemplo del departamento de Piura (...) se genera ese problemita”, aludiendo directamente a la diversidad cultural como un problema. En casos como este, las prácticas culturales de “el otro” no solo son ajenas, sino además desvalorizadas, consideradas inferiores. Esta creencia se presenta con más frecuencia en el discurso de los funcionarios del MED y de los funcionarios intermedios, sobre todo de la costa.

“Los caseríos quizás estaban más alejados, pero yo fui a una zona que no era urbana, era rural, porque no habían cosas que pues, tenían sus casitas así, con cosas muy elementales, pero por ejemplo las niñas bajo las cultura de sus propios padres están más acostumbradas a atender mejor a los varones que a las mujeres por ejemplo, para ponerte un ejemplo, eso tienen que ver con su cultura, otra situación que tienen que ver con la cultura misma, los docentes mismos, que digamos por su propia formación como docentes que deberían estar activos a pensar y ver como mejoro mis aprendizajes, etc. por ser característica de la población misma, como viven las cosas no muy activos, muy aletargados, con mucha paciencia, que eso es parte de su propia cultura” (Funcionario MED, primaria).

En la cita anterior, cuando se refiere a las producciones culturales se utilizan palabras como “casitas muy elementales”, y cuando se hace alusión a la población, se afirma directamente *que* “no son muy activos, aletargados, con mucha paciencia, que eso es parte de su propia cultura”. A través de estas afirmaciones se puede notar que las culturas indígenas, son percibidas como culturas de menor nivel. Esta forma de percibir a las culturas como inferiores es producto de la herencia colonial, la cual ha creado subjetividades construidas en la experiencia de subalternización social, política y cultural de los grupos (Walsh, 2002). De ahí que se asume la actitud más común de una cultura dominante frente a las culturas minoritarias: el paternalismo o tutelaje, la creencia de que es necesario brindarles protección debido a que se cree que son menos capaces, como una forma de poder para controlar, dominar (Neira y Ruiz

Bravo, 2001). Incluso se puede percibir en las entrevistas que algunas prácticas culturales se asumen como negativas.

Otras posturas expresan de forma más explícita esta desvalorización, refiriéndose directamente a las culturas minoritarias, rurales e indígenas, como inferiores:

“Por eso te digo justamente los papas han dejado, porque, claro ellos reconocen su grado cultural no tendrían porque ayudar al chico hacer la tarea” (Funcionario MED, primaria).

“Hay estrategias para participación de la familia, pero no hay una respuesta efectiva no, eso es por muchos motivos, llámese laboral, situaciones familiares, tantas cosas, pero yo si soy de la idea de que el profesor no tendría porque esperar que el padre de familia haga las tareas con el niño en la zona rural no; sobre todo viendo el nivel cultural del padre de familia de repente no sabe leer ni escribir que le va enseñar al niño, te das cuenta entonces no es ese tipo de colaboración que deberíamos esperar no; ahora si el niño se queda toda la tarde solo porque el padre tiene que trabajar, tiene que trabajar pues, que puedes hacer” (Funcionario MED, primaria).

“(…) digamos que estos niños [de la ciudad], tienen a sus padres más preparados, con ciertos conocimientos que la escuela prioriza o busca fomentar más, que de repente los niños de padres indígenas, entonces también está en los docentes de la zona, identificar qué aspectos es lo que la cultura indígena desarrolla para también desarrollarlos en la escuela” (Funcionario MED, secundaria).

Al realizar afirmaciones sobre el “bajo grado cultural de los padres” para apoyar a sus hijos en la escuela, el “bajo nivel de los padres por no saber leer o escribir”, o que los niños de las ciudad tienen padres más preparados que los niños indígenas; evidencia esta exclusión y se demuestra principalmente en la percepción que se tiene de los docentes y padres de familia de zonas rurales, comunidades indígenas, como desinteresados de la educación de sus hijos, poco involucrados, con bajo “nivel cultural” por no haber recibido educación completa. Se asumen estas ideas sin siquiera cuestionar la percepción que puedan tener los padres con diferentes prácticas culturales sobre la educación de sus hijos, como si los conocimientos que plantea la

escuela, como leer y escribir, fueran lo único que los padres le pueden enseñar a sus hijos.

Esta valoración de algunos saberes culturales, como es el caso de la lecto-escritura, se explica a través de un estudio realizado por Virgina Zavala (2002) en una comunidad campesina de Apurímac. Zavala evidenció la existencia un discurso oficial, muy cuestionable, donde la ausencia y existencia de la escritura se encuentran asociadas a maneras distintas de ser y pensar, relacionadas con la existencia de una capacidad mental “superior”. De ahí que la autora manifiesta la existencia de un conjunto de prácticas discursivas que se asocian con la palabra escrita en el dominio escolar, que estarían representando solo un tipo de literacidad¹⁴, que por cuestiones de luchas de poder en una sociedad, el discurso oficial ha terminado por convertirse en la forma hegemónica más valorada.

Considerando los hallazgos de este estudio, se puede evidenciar que muchos de los funcionarios del MED entrevistados poseen una visión colonialista y hegemónica de ver el mundo, pues no solo lo manifiestan, como se verá más adelante, en el entendimiento de la diversificación curricular, sino en el valor que le otorgan a las formas hegemónicas de conocimiento occidental del mundo, como formas más adecuadas de conocimiento, excluyendo a los que no las poseen y considerándolos “de menor nivel”.

A pesar de las percepciones anteriores, existen opiniones de algunos funcionarios, principalmente de la DEIB y algunos del MED, que muestran conciencia de esta desvalorización cultural, de la existencia de culturas con mayor y menor prestigio:

“90% cree que la cultura es un atraso, en la sociedad y en el Estado. No hay una valoración” (Funcionario DEIB).

“Yo he hecho una investigación, más bien cualitativa, un primer recojo ¿no?, de apreciaciones en 3 UGELS rurales del país, en zonas pobres y me encontré con que la escuela rural es comparada con la urbana, si tú la comparas con la urbana va a salir perdiendo, hay una desvalorización, al revés, en vez de ver

¹⁴ Literacidad hace referencia a un fenómeno social que va más allá del ámbito educativo, presupone una tecnología que tiene que ser aprendida, pues se inserta en prácticas sociales localizadas. En este caso la autora utiliza el término literacidad para referirse a una práctica social contextualizada que se lleva a cabo alrededor de la escritura. Por eso de lo que se trata no es solo de observar la lectura y la escritura, sino de observar las prácticas sociales específicas donde se desarrollan estas diversas formas de lectura y escritura, y cómo están conectadas con otros elementos (Zavala, 2002).

cuáles son los conocimientos las capacidades a las cuales tiene que responder la escuela rural” (Funcionario MED, inicial).

Aunque manifiestan ser conscientes de la situación cultural, pues se refieren a la no valoración o a la desvalorización de lo rural frente a lo urbano, no queda claro qué mecanismos se pueden utilizar para hacer frente a esta desvalorización, ni que se busque difundir esta situación, con lo cual se sigue perpetuando el orden colonial.

Hasta el momento se ha visto que la educación intercultural está siendo comprendida como aquel mecanismo para el tratamiento de la diversidad, a partir de un discurso normativo que se enmarca en un interculturalismo funcional y que plantea la existencia de un diálogo que fomente la convivencia entre culturas, sin que se cuestionen o se busque hacer algo frente a las relaciones de poder existentes y ante la injusticia cultural. De esta manera, este discurso contribuye a invisibilizar los conflictos y a mantener las relaciones de asimetría social en beneficio de la cultura dominante (basada en el capitalismo global), pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción. Por otro lado, está la percepción de “el otro”, ligada a la desvalorización de las culturas minoritarias y a la diversidad cultural vista como un problema, lo cual lleva a que la mayor parte de los entrevistados entiendan a la interculturalidad como una forma de educación compensatoria para los miembros de las culturas consideradas, por la cultura hegemónica, como culturas de “menor prestigio” (indígenas, campesinos).

En este sentido, la interculturalidad es funcional al Estado nacional, fingiendo interés en la diversidad, pero sin generar cuestionamientos ni cambios estructurales. Lo contrario sería un interculturalismo crítico, el cual también posee una dimensión normativa de la interculturalidad, como un proyecto ético-político de transformación de las inequidades económicas y sociales en democracia. La diferencia está en que el interculturalismo crítico no busca promover el diálogo sin tocar las causas de asimetría social, más bien, busca suprimirlas, haciendo visibles las causas del no diálogo (Tubino, 2004).

4.3) Funciones otorgadas a la educación intercultural y bilingüe

Partiendo de la visión de educación intercultural desde el discurso normativo, el cual se encuentra enmarcado en un interculturalismo funcional, y de las interpretaciones de culturas ya desarrolladas, se han identificado en las entrevistas a los actores, **tres funciones de la educación intercultural:**

4.3.1) La educación intercultural, como un eje transversal del Diseño Curricular Nacional (DCN), sirve para contextualizar el aprendizaje (diversificar).

Esta noción de la educación intercultural ha sido apropiada centralmente por los funcionarios del MED (externos a la DEIB), así como por algunos funcionarios intermedios y docentes, principalmente de la costa.

“Bueno la interculturalidad, es básicamente, para nosotros como te decía es un eje y es transversal en la educación. Implica (...) la diversificación, un currículo contextualizado, ¿no?, diversificado, contextualizado, si (...) [Esto no se da porque] yo creo también los docentes no están preparados, no entienden que es intercultural, que es contextualizar (...). “La metodología de la EIB, cuando hablamos de metodología es cuando hablamos de la contextualización, de acuerdo al contexto, entonces que tipo, que tipo de alumno tienes tú ¿no?” (Funcionario MED, primaria).

“La EIB sirve porque vas a poder lograr un mejor aprendizaje de parte de los estudiantes. Si yo hablo netamente en la escuela o en un salón de clase, me va a significar que los alumnos puedan aprender a respetarse a sí mismos y que tengan un mejor logro de aprendizaje. ¿Por qué? Porque cuando yo haga mis ejemplos en cada una de las temáticas, con respeto, voy a tomar ejemplos de lo que cada uno de mis estudiantes vivencia o forma parte de su propia vida. Cuando yo hable de determinadas actividades festivas, voy a tomar en cuenta que existen determinadas formas de celebración de algunas fiestas patronales, por ejemplo. El alumno se va a sentir identificado con lo que él vive y, a partir de ello, voy a poder darle mayor información y mayores conocimientos” (Funcionario MED, secundaria).

“Dentro del Diseño Curricular Nacional al momento de diversificar las capacidades se toma en cuenta las actividades de cada la comunidad. [Por

ejemplo] Para enseñar matemáticas de forma intercultural, hablando de nivel secundario, por ejemplo si yo desarrollo por decir conjuntos, tendría que hablar de conjuntos de árboles frutales de la zona, conjuntos de familias de apellidos... Los problemas por ejemplo tendría que trasladarlos a esto de la madera, la castaña, su productividad que ellos desarrollan, sus trabajos.” (Funcionario DRE Madre de Dios).

Asimismo, esta postura, es compartida por uno de los docentes, castellano hablantes, que laboran en selva central en escuelas de comunidades asháninka, nivel primario:

“La educación debe de adaptarse a cada cultura. En cuanto a contenido tienes que sacar los temas que los alumnos puedan entender, tienes que adaptarlos de acuerdo a la realidad” (Docente hispanohablante, nivel primaria, selva).

Cuando los entrevistados hacen referencia a la interculturalidad como un eje transversal del Diseño Curricular Nacional (DCN), se refieren a la diversificación como una forma de contextualización: “(...) la diversificación, un currículo contextualizado (...) intercultural, que es contextualizar (...). “La metodología de la EIB, es cuando hablamos de la contextualización, de acuerdo al contexto (...)”. Lo anterior también suele plantearse en forma de ejemplo, aunque aluden a la misma idea: “(...) por ejemplo si yo desarrollo por decir conjuntos, tendría que hablar de conjuntos de árboles frutales de la zona, conjuntos de familias de apellidos (...)”. Esta visión de los entrevistados anteriormente citados, está orientada al tratamiento de la diversidad a partir de la interculturalidad como eje transversal en el Diseño Curricular Nacional (DCN). Como se observa, existe una fuerte tendencia por reducir la educación intercultural a la contextualización de los contenidos (proceso que parece ser sinónimo de diversificación curricular), sobre todo por parte de los funcionarios del MED (que no son parte de la DEIB) y de funcionarios intermedios, tanto de costa como de selva. No se hace alusión a los conflictos y a la dominación al momento de conocer las diversas prácticas culturales. Tampoco se hace referencia a cómo son las relaciones culturales, a la discriminación o exclusión histórica. Solo se refieren a temáticas curriculares y a la adaptación de contenidos.

Asimismo, la forma cómo se expresan los entrevistados del currículo, evidencia que su visión de currículo y de educación es desde los ojos de la cultura dominante. Por ejemplo, cuando se afirma que: “la educación debe de adaptarse a cada cultura. En cuanto a contenido tienes que sacar los temas que los alumnos puedan entender, tienes que adaptarlos de acuerdo a la realidad” (Docente hispanohablante, nivel

primaria, selva), el entrevistado parte de ideas preconcebidas, contenidos ya existentes que deben “adaptarse”, mostrando que la unidad del Diseño Curricular Nacional se construye desde la centralidad del poder, sin considerar la posibilidad a la inversa, es decir, partir de lo local y desde ahí generar propuestas regionales y nacionales (Trapnell, 2008).

De ahí que el discurso sigue siendo funcional y acrítico, y lo más preocupantes es que para muchos la interculturalidad equivale a adaptar, contextualizar el contenido a la realidad de los alumnos y alumnas. No se ha identificado ninguna reflexión sobre la interculturalidad en torno a cómo son y cómo mejorar las relaciones culturales.

Centrar la interculturalidad solo en la contextualización de las estrategias y contenidos implica basarse en un modelo curricular ya establecido, el cual solo debe ser “contextualizado”, limitando la diversificación desde un enfoque monocultural, que enfatiza la ciencia occidental como único medio de acceso al conocimiento, asumiendo el método científico como un aspecto central y donde la intencionalidad y orientación general del currículo básico es incuestionable (Trapnell, 2008). Lo anterior se observa más claramente en la siguiente cita:

“(…) Los docentes siempre les decimos que a partir del DCN [Diseño Curricular Nacional], la unidad que nos da el DCN, tenemos que tratar de ponerlo en práctica a través de tener en cuenta esa diversidad cultural, de poderlos orientar y ayudar para unir porque uniendo esfuerzo es cuando la colectividad puede proponer alternativas a los problemas que tiene, porque los aprendizajes finalmente tienen que ser para eso, para sacar a los lugares de la postración donde se encuentran ¿no?” (Funcionario UGEL Islay).

En la cita anterior se plantea explícitamente la aceptación incuestionable del diseño curricular básico, el cual se diversifica para tratar la diversidad cultural, tomando como base un diseño que nace y parte desde la cultura hegemónica, para que puedan salir de lo que es considerando por la cultura dominante como “lugares de postración”. Es evidente que la idea implícita parte de una “visión de mundo y de ser humano en ese mundo (más bien por encima de ese mundo), que refleja la hegemonía de un horizonte cultural” (Trapnell, 2009), con formas de saber que son superiores a otras, a las cuales se les ubica en una posición subalterna.

Esta diversificación curricular también apela al desarrollo de “capacidades universales” que todos los estudiantes deben aprender:

“Entonces lo que se tendría que hacer es adaptar o contextualizar las estrategias y los instrumentos para el desarrollo de las capacidades universales de los niños. Eso significa, tener muy claro cuál es la categoría de desarrollo de capacidad que tu quieres lograr del instrumento que tu quieres medir. Te estoy poniendo el ejemplo de la tijera o un niño que clava perfecto sin golpearse un clavo, dime si no tiene manejo de lo que es peligro o manejo del concepto de lo que es lo punzocortante y además la precisión en el golpe” (Funcionario MED, inicial).

Es importante tomar en cuenta que la construcción de estas capacidades consideradas universales, se ha dado desde la visión de la cultura hegemónica, y apuntan a la preeminencia de ciertos enfoques y visiones sobre la realidad. Se debe considerar que no existe un currículo neutro, ya que todo diseño curricular implica la selección de una estructura de organización del conocimiento, de una ideología, y de ciertos contenidos a expensas de otros (Trapnell, 2009).

Otro aspecto que es importante observar en la cita anterior, enunciada por el Funcionario de la Dirección de Educación Inicial, es que su entendimiento de diversificación como parte de una educación intercultural, se centra también en “adaptar o contextualizar las estrategias y los instrumentos para el desarrollo de las capacidades universales”. Lo positivo de esto es que la diversificación que se plantea en este caso va más allá de la mera adaptación de contenidos, lo cual abre más posibilidades dentro de lo que se podría considerar como una pedagogía intercultural. Esto se da porque, como se mencionó, existe un discurso oficial que involucra el desarrollo de ciertas capacidades y estrategias, el cual ha terminado por convertirse en la forma hegemónica más valorada dentro de una sociedad (Zavala, 2002). Lo anterior implica que quien no haya desarrollado estas “capacidades universales”, es sujeto de exclusión. Por ello, como afirma Trapnell (2009), no se trata solo de adaptar los contenidos hegemónicos y desarrollar “las capacidades universales” (valoradas en el desempeño de las prácticas culturales dominantes), a través de estrategias adecuadas; sino tomar en cuenta y dar preeminencia a ciertos enfoques o visiones de la realidad, que partan desde otras formas y miradas culturales. La valoración de otras formas y miradas culturales, contribuirá a superar las prácticas discriminatorias. Por tanto, es imprescindible pensar en otras capacidades, otros aspectos de las culturas, no solo las consideradas adecuadas, “universales”, desde las prácticas de la cultura hegemónica.

A pesar de esta tendencia general de reducir el entendimiento de la interculturalidad a la diversificación (interpretada como contextualización), manteniendo enfoques y prácticas de la cultura hegemónica, uno de los especialistas pertenecientes a la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), observa que existe una diferenciación entre diversificar y contextualizar:

“Pero lamentablemente, nosotros no hemos logrado llegar a ese nivel de contribuir, sino que si nos vamos a diversificar, diversificas pero al final no diversificas sino contextualizas; no logras incluir los conocimientos locales, los valores..., las técnicas” (Funcionaria DEIB).

A partir de esta cita se puede interpretar que diversificar es más que contextualizar, y que la contextualización solo constituye un elemento de la diversificación, pues ésta involucra, además de la adaptación de estrategias y contenidos: “incluir los conocimientos locales, los valores..., las técnicas”.

Al diversificar (contextualizar) se acepta de manera incuestionable la intencionalidad y orientación general del currículo básico, y se asume que la unidad se constituye desde la centralidad del poder. De ahí que la diversificación, como proceso que supone adaptar una propuesta curricular oficial (aunque implique ir más allá de la mera contextualización de contenidos y estrategias), resulta insuficiente para encarar los retos que plantea el ideal ético-político de la interculturalidad normativa desde una perspectiva crítica (Trapnell, 2009 y Tubino, 2004).

El tipo de currículo que se encuentra en el imaginario de la mayoría de los actores entrevistados responde a la visión de “el otro” desvalorizado, subalternizado y marginalizado. Las respuestas de los entrevistados evidencian que se están privilegiando los conocimientos y valores hegemónicos, la educación desde la tradición dominante, donde los saberes y visiones de aquellos considerados “diferentes”, se tratan solo de forma superficial, para pretender que sí están siendo considerados y evitar conflictos, sirviendo nuevamente a los intereses de la cultura dominante. Esta orientación rechaza toda posibilidad de cuestionamiento frente a las estructuras de poder, alejándose del punto de partida que plantea el interculturalismo crítico. Esto contribuye a mantener y reproducir la asimetría social. De ahí que esta visión de los currículos básicos vigentes, demuestra la persistencia de enfoques y prácticas que

siguen perpetuando el orden jerárquico y acentuando el conocimiento hegemónico (científico occidental) (Trapnell, 2008).

Además de la persistencia de una mirada hegemónica del currículo, es importante resaltar que si el entendimiento de la educación intercultural se reduce a la diversificación curricular, y ésta a su vez a la contextualización, se pierde todo el sentido de la práctica intercultural, dejando completamente de lado la relación con el otro, la cual es la esencia de la dinámica intercultural. Esto es porque esta mirada reduccionista de la educación intercultural, deja de lado el cuestionamiento de la relaciones de poder y del conflicto, a favor de un cambio que genere una propuesta ético política que contribuya a minimizar o eliminar la desigualdad, la exclusión cultural, los conflictos de poder y que potencie el desarrollo creativo de las diversas culturas.

Asimismo, siendo el currículo una expresión de política educativa, es urgente que se desarrollen nuevas formas de pensar el currículo desde otras miradas culturales, y que la EIB no se limite solamente a la diversificación, y menos aún a la contextualización. Si bien debe existir un entendimiento consensuado de la educación intercultural, su aplicación, a través del currículo, se puede realizar de forma diferenciada. Es indispensable pensar más allá de las mismas estructuras y categorías dominantes. Se trata de abrirnos a nuevos conocimientos y narrativas, asumiendo el conocimiento como una construcción social y cultural (Trapnell, 2009).

4.3.2) Educación intercultural para preservar, conservar, rescatar a las culturas (minoritarias, de menor prestigio, la cultura de “el otro”)

Otra función que los actores educativos entrevistados le asignan a la educación intercultural, además de la diversificación curricular (reducida generalmente a la contextualización), ya mencionada, es la preservación, conservación y rescate de las culturas consideradas de los otros desde la perspectiva hegemónica. En algunos casos ambas funciones de la educación intercultural se combinan, es decir, parten de la contextualización para poder revalorizar, rescatar las culturas ancestrales.

Este discurso es compartido tanto por funcionarios intermedios (DREs y UGELs) como por docentes de costa y selva (docentes indígenas principalmente). Sin embargo, es interesante observar que ninguno de los funcionarios del MED se identifica con este discurso pues, su posición se restringe a la “diversificación curricular”. Esto quizá se

pueda deber a la dinámica en la que se encuentran inmersos como funcionarios públicos, ya que dentro del Ministerio de Educación se le da mucho peso a los aspectos curriculares. Por su parte, los funcionarios intermedios y los docentes, al ser más cercanos a la realidad educativa, piensan de forma más concreta en cómo llevar la interculturalidad a la práctica.

“Por medio de estas federaciones que han formado tenemos un convenio con la UGEL y con la Dirección Regional, donde que nosotros aquí planteamos gracias al director regional, ellos nos están apoyando bastante en la cultura, en la interculturalidad de las comunidades. Tenemos que rescatarlos, tenemos que valorar nuestra cultura, nuestro origen, que nosotros gozamos en las comunidades y rescatar. Hay comunidades que son monolingües, hay niños que se han castellanizado y han olvidado hablar nuestra lengua materna. Vamos haciendo tres años, y así estamos rescatando. Hay algunos que hablan correctamente su propia cultura, viven su cultura. Por medio de esas organizaciones estamos llevando con mucha fuerza, esa es nuestra meta, llegar al 100%” (Funcionario UGEL Chanchamayo, miembro del pueblo yánesha).

“[En una EIB trabajaría] Su origen, partiendo de sus orígenes, cuáles son los orígenes que tienen, trabajar el tema qué es lo que sus antecesores revaloraban esos temas, eso hay que trabajar” (Funcionario UGEL Islay).

“[Usted menciona al principio que antes de que entre la escuela, los asháninkas han ido cambiando, ¿se trabaja ese cambio en la escuela o se trata de mantener lo que había antes?] Bueno estamos tratando de mantenerlo lo que ha sido los abuelos antes, lo pasado, mantenerlo esa costumbre que tienen. Ahorita claro que los alumnos ya se visten, va cambiado, ya se están olvidando de ponerse cushma, ya no quieren ponerse en algunos cuando ya más grandecitos, empiezan a ver a sus compañeritos que están en shorcito, igual las mujercitas, y se miran, luego ya poco a poco también ya están ya...” (Docente asháninka de nivel primaria).

“[La EIB es para] Desarrollar e incentivar la lengua, conservar lo propio de cada lugar, rescatar a los pueblos” (Docente de nivel primaria, costa).

Como se observa, en estos discursos predomina esta necesidad de rescatar y preservar las culturas, sobre todo aspectos históricos, ancestrales, como el origen, la lengua y las costumbres. Esta tendencia se relaciona con una concepción estática de cultura, porque se refiere a las culturas tradicionales, sin considerar el proceso de cambio debido a otras influencias culturales.

El excesivo centralismo y la histórica exclusión social han generado que las identidades locales resurjan, y en el ámbito educativo específicamente, se refuerzan, pero olvidando que están situadas dentro de relaciones de poder y de lucha por la hegemonía cultural. Puesto que en el país los consensos sociales han sido mínimos, y menos aún lo ha sido la representación igualitaria, esto conduce a la producción de ciertos esencialismos locales, que, en su lucha de carácter legítimo “por conquistar una mayor inclusión social, están terminando por producir la ilusión de “identidades cerradas”, donde el otro es siempre un enemigo y donde la posibilidad de articular nuevas alternativas muchas veces se encuentra boicoteada por los mismos involucrados” (Vich, 2005: 269). Esta reivindicación es una respuesta frente al proceso de aculturación y frente a la exclusión histórica de los pueblos indígenas de la Amazonía, procesos que forman parte del colonialismo y del postcolonialismo. Por eso, frente a la falta de una real mejora en la situación y condición de los pueblos indígenas, la no integración parece ser la mejor y la menos complicada alternativa. De ahí que los particularismos se multiplican, dificultando la tarea de la interculturalidad (Walsh, 2002).

Lo anterior, podría ser la explicación por la cual, sobre todo los docentes indígenas, se refieren al mantenimiento y rescate de su propia cultura en sus aspectos más superficiales, sin que esto involucre necesariamente todo lo que implica una cultura, producto de múltiples contactos y determinadas por relaciones de poder. La educación en este caso, es una forma de reivindicación y de reconocimiento, frente al intento del Estado por unificar un país muy diverso, bajo la hegemonía de una cultura heredada del periodo colonial (Anson, 2008). Esta reivindicación, que rechaza sutilmente la integración a la sociedad dominante, generalmente se manifiesta a través de los aspectos más visibles, folclóricos, de las culturas implicadas (Degregori, 1999). De ahí que dentro de la percepción de educación intercultural, un aspecto principal que los actores entrevistados enfatizan es preservar o rescatar lo folclórico de las culturas:

“Claro hay una gran diferencia, porque los niños, su cultura, hablamos de los bailes, danzas, viendo la cultura de la sierra es muy diferente. Muchas veces la cultura de allá vienen a la comunidad y los niños dejan su cultura, la danza, la música que ellos cantaban, están olvidando, cantan las música que vienen de afuera” (Funcionario UGEL Chanchamayo, del pueblo indígena yánesha-ex decente).

“[¿Cómo trabajan la interculturalidad en el aula?] Actualmente todavía estamos trabajando, pero yo estoy pensado ahora por ejemplo, para rescatar uno de nuestros recursos que es tan grande, es la elaboración de este material que es la corona, de repente poder trabajar, traer antiguos, a los más ancianos, que ellos pues que son diestros, prepara muy bien la corona de repente para que puedan enseñar a los niños, porque a la larga nuestros abuelitos van a fallecer y si ellos se llevan consigo su aprendizaje, por ejemplo, la corona, se va a morir con él, entonces sería mejor rescatar, llevar a ese ancianito para que dé una clase. Eso sería una forma de repente de poder trabajar” (Docente castellano hablante de nivel primaria, selva).

Y también en el caso de canto, que ellos cantan, a los niñitos sus madres a veces no le quieres apoyar, más se va pues que escuchen las músicas, lo que le gusta, ¿no? Pero para que cante en su idioma, para que dance, nada. Entonces para poder tener una estrategia, las madres también podrían enseñar a las aluminitas, las que saben cantar para que ellas también lo mantengan” (Docente asháninka de nivel primaria).

Como ya se mencionó, los actores educativos entrevistados, principalmente los que forman parte de un pueblo indígena, centran su atención y llevan a la escuela las prácticas más vistosas de su pueblo, como la danza, la música, el canto, la elaboración de su vestimenta y adornos tradicionales (como la corona), “darle una educación que con su propia vestimenta” (Funcionario DRE Madre de Dios), los tejidos, las comidas y bebidas (el charapo), etc. Esto parece ser el camino más sencillo e inmediato de trabajar la cultura en el aula.

En síntesis, la educación intercultural para preservar, desde esta perspectiva, se centra en el mantenimiento de los aspectos más llamativos de las culturas, priorizando los elementos folclóricos cuando se intentan trabajar las prácticas culturales en la

escuela. Sin embargo, el análisis de la cultura no puede centrarse en trabajar solo estos aspectos, pues no se logra capturar la naturaleza dinámica de las culturas.

Si las culturas y las identidades se construyen en relación a un “otro”, habría que pensar como es esta relación con lo que se considera diferente, sobre todo desde el etnocentrismo hegemónico, donde determinadas prácticas culturales generan discriminación, desigualdad y exclusión (Vich, 2005). Es en este sentido, que el análisis de las culturas en las escuelas y la educación intercultural, no puede limitarse a conocer y reproducir los aspectos más superficiales de las culturas, pues el reconocimiento solo se limitaría a estos aspectos, sin que exista una reflexión crítica a favor de un cambio profundo en las relaciones y prácticas culturales. Se debe transformar las escuelas en espacios de empoderamiento de los pueblos subalternizados y marginalizados (Walsh, 2002).

4.3.3) Educación intercultural para ser bilingüe (preservar la lengua materna y aprender el castellano)

Hay casos en los que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se coloca dentro de un mismo paquete, lo que hace que muchos se confundan y prioricen la educación bilingüe sobre la educación intercultural. Esto tiene sus raíces en la historia de la EIB, puesto que en un principio solo se hablaba de educación bilingüe y luego de unos años se insertó el enfoque intercultural, aunque en la práctica se siguió priorizando lo bilingüe sobre lo intercultural por varios años (Zúñiga y Gálvez, 2005). Esta interpretación es común en todos los actores entrevistados, tanto funcionarios del MED, como funcionarios intermedios y docentes, tanto de costa como de selva. Los funcionarios de la DEIB no se encuentran dentro de esta interpretación.

“[Y bueno en cuanto a la población, ¿a quiénes consideras que debería estar dirigida la educación intercultural, a que sector de la población?] Exactamente aquellos sectores bilingües, netamente bilingües, porque hay zonas rurales que no son bilingües, no llega necesariamente la educación bilingüe intercultural” (Funcionario MED, primaria)

“(…) es que aquí cuando hablamos de educación intercultural bilingüe es en base a su idioma. [...] esto está dirigido a la educación bilingüe intercultural. O sea a respetar su lengua por lo menos que termine la primaria y no pierda su

idioma y luego aprenda el lenguaje del castellano y su lengua. Cuando pasa a secundaria, puede haber unas variantes” (Consejero Regional San Martín).

“El eje transversal intercultural del DCN se aplica en las zonas que requieren, que tienen ese tipo de lenguas” (Docente castellano hablante de nivel primaria, costa).

Como se observa, en las citas anteriores, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es generalmente asociada por la mayoría de entrevistados con la educación bilingüe, mientras que el componente intercultural pasa a un segundo plano. En los entrevistados, autoridades o docentes de la selva, la EIB es importante principalmente para comunicarse y preservar la lengua materna y luego aprender el castellano como segunda lengua: “respetar su lengua por lo menos que termine la primaria y no pierda su idioma y luego aprenda el lenguaje del castellano” (Consejero San Martín). Sin embargo, en la costa simplemente la EIB se identifica con zonas donde no se habla el castellano (con comunidades campesinas e indígenas), restringiendo esta educación a aquellas culturas consideradas de “menor prestigio social”, aún cuando la EIB debería ser para todos (LGE 28044).

Entonces, la educación intercultural y bilingüe se identifica casi exclusivamente con la educación bilingüe. Incluso, en muchos casos se pregunta directamente por la educación intercultural bilingüe y ésta es automáticamente identificada solo como educación bilingüe:

“[¿Qué es esto de la EBI? ¿Para qué sirve?] Bueno, porque prácticamente en las comunidades asháninka dominan más, hablan el idioma asháninka y por eso es que lo mantenemos la lengua, prácticamente todas las comunidades asháninka. Lo mantienen esa lengua, por eso es que se trabaja así” (Docente castellano hablante de nivel primaria, selva).

“[¿A qué crees que se pueda referir la Educación Intercultural Bilingüe?] A lenguajes, a idiomas, intercambio de idiomas” (Docente de nivel inicial, costa).

Según Juan Ansión (2008), es frecuente encontrar esta identificación de la educación intercultural y la educación bilingüe, debido a la existencia de un proceso de asimilación de las prácticas culturales subordinadas a la cultura hegemónica. Por eso, para algunos funcionarios y profesores, es bueno que los niños y niñas reciban una

educación intercultural (centrada en lo bilingüe), porque es una manera más eficiente para que aprendan castellano. Por tanto, para Ansión (2008) la EIB se utiliza en un sentido asimilacionista, recurriendo a la lengua materna como instrumento para facilitar la castellanización, priorizando el desarrollo de la segunda lengua e impidiendo o interrumpiendo el desarrollo completo de la primera. Desde este punto de vista, reducir la EIB a educación bilingüe (solapando la intención de castellanización) funciona como una forma de post-colonialismo, que busca mantener la estabilidad social a favor de la cultura hegemónica. Esto es porque al trabajar la lengua materna en la escuela, como un instrumento de castellanización en perjuicio de la lengua materna, se mantienen la estabilidad y el orden social, pero se sigue reproduciendo la situación de dominación cultural existente.

Es importante aclarar que la enseñanza de una segunda lengua resulta positiva, siempre que esto no involucre el perjuicio de la lengua materna. La lengua es un elemento fundamental de toda práctica cultural, por ello su uso siempre será importante. Además, el uso cotidiano de la lengua le da mayor estabilidad y prestigio a las prácticas culturales. Dejar a la lengua materna de lado, implica dejar a las culturas también. Por ello, si se extingue una lengua es muy probable que con ésta se extinga sus hablantes y con ellos sus prácticas culturales.

Si tomamos en cuenta las dos funciones anteriores de la educación intercultural y bilingüe, la lengua es un aspecto transversal a ambas, ya que se toma en cuenta como medio de diversificación - contextualización y también de preservación de la identidad. De ahí que, para los actores entrevistados, la lengua es considerada como un elemento fundamental de la EIB y complementaria a las otras funciones identificadas.

4.4) La educación intercultural como medio de homogenización

Retomando las funciones anteriores de la EIB como una educación que se centra en la contextualización, adaptación (diversificación), y como forma de preservación cultural, de reconocimiento, se observa que la interculturalidad está siendo percibida, por la mayoría de los actores entrevistados, para homogenizar de forma menos violenta o menos traumática. Es decir, la EIB está siendo constantemente asociada a las culturas nativas, minoritarias, consideradas como “el otro”, desde la cultura dominante, al cual se busca homogenizar, para que se “integre” a la sociedad hegemónica y mundial. Entonces la convivencia proclamada por el discurso normativo de la interculturalidad,

finalmente implicaría la homogenización cultural, manteniendo la estabilidad social en dicho proceso, para no generar conflictos. Algunos entrevistados se expresan en este sentido:

“Yo creo que en caso del Perú [la influencia] ha sido la educación en la cultura, porque no han habido políticas claras para poder unificar, ¿no?, para que este alumno se pueda homologar fácilmente” (Funcionario MED, primaria).

“(…) nosotros tratamos que siempre tengan el diseño curricular, contenidos, capacidades básica hacia las cuales ellos se puedan homologar después” (Funcionario MED, primaria).

“De ninguna manera se debe trabajar la cultura sola, nosotros desde la interculturalidad estamos enriqueciendo, estamos tomando lo bueno de la cultura. Osea que dentro de una escuela se debería trabajar ambas, tampoco hay que perder nuestra identidad, eso hay que conservarlo siempre pero tampoco podernos cerrarnos a lo que está pasando, a la globalización y pero también tenemos que abrirnos. Por ejemplo el hecho de diversificar el currículo, es conveniente diversificar, no nos vamos a encerrar en una cultura, también hay una cultura local, regional, nacional, variar la diversidad de culturas que tenemos, solo así nos podemos progresar” (Funcionario UGEL Rioja).

Esta interpretación está presente en diversas respuestas de las entrevistas realizadas, tanto en la costa como en la selva. Los principales actores que manejan este discurso son los funcionarios del MED. En algunos casos se afirma directamente: “no ha habido políticas claras para poder unificar”; mientras que en otros se apela a posturas menos extremas: “(…) dentro de una escuela se debería trabajar ambas, tampoco hay que perder nuestra identidad, eso hay que conservarlo siempre pero tampoco podernos cerrarnos a lo que está pasando, a la globalización y pero también tenemos que abrirnos”. Este discurso tiende a mezclarse con las funciones de la EIB mencionadas anteriormente (diversificación curricular –contextualización- y educación bilingüe). Por tanto, se evidencia que por diferentes caminos y desde distintas miradas, la EIB termina convirtiéndose en una forma de ocultar los conflictos, funcionando como cortina para la asimilación paulatina, sobre todo desde la visión de la cultura hegemónica.

En el caso de los funcionarios de la DEIB, se apunta hacia una revalorización de la identidad cultural, para aportar al desarrollo del país y ser parte de la sociedad nacional.

“Pero la idea sería que la educación influya para que se revalore la identidad del chico y que también se integre a la sociedad nacional, lograr que haya esa integración” (Funcionaria DEIB).

Los entrevistados de la DEIB no se refieren directamente a la homogenización, aunque sí aluden a la “integración a la sociedad nacional”. En este sentido, habría que preguntarse, ¿qué tipo de integración se pretende?, ¿cómo lograr dicha integración bajo la óptica etnocentrista de una cultura nacional dominante? La conflictividad parece ser inherente a la interculturalidad, sobre todo si se busca dar a conocer los conflictos culturales existentes, y favorecer la generación de espacios de poder para los históricamente excluidos. Hasta el momento, la alternativa más fácil de llevar a cabo, dentro del debate que involucra la interculturalidad en la educación, ha sido apelar a un discurso normativo, inserto en un interculturalismo funcional, invisibilizando los conflictos culturales y las luchas de poder.

Por su parte, la mayoría de los docentes de selva, aunque apuntan principalmente a la EIB como una forma de conservación cultural y lingüística, también valoran los elementos culturales de la cultura dominante debido al prestigio de ésta. De ahí que una de las razones para la “integración”, desde el punto de vista de los docentes indígenas, se centra en las ventajas de la tecnología, sobre todo de la información y comunicación.

“Yo tuve un alumno dentro de mi aula, bueno él ocupaba el primer puesto, entonces como era alumno yo le digo “vamos a la ciudad te voy a llevar a pasear” para que conozca cuáles son las nuevas comunidades, además que le hablaba de lo que es computación, que cómo será la computación, que cómo, como máquina de escribir, que tiene pantalla, que tiene su teclado y todo. Entonces le dije que para que conozca lo iba a llevar” (Docente shipibo, nivel primaria).

“[¿Por qué crees que los chicos de zonas rurales normalmente tienen un rendimiento menor a los chicos de la ciudad, por qué crees que se da esa situación?] Yo pienso de esta manera, en las comunidades nativas quizás por la tecnología, desde mi punto de vista la educación se da en todo lugar ya sea

en la ciudad o comunidades nativas se da igual, pero la diferencia sería que los de la comunidad no se les da acceso a la tecnología. Por ejemplo: un niño de educación primaria de las comunidades nativas no saben que es una computadora, no saben que es la copiadora, calculadora, no saben utilizar nada; todos son de lapicero y lápiz, entonces yo pienso de esta forma sobre el rendimiento de los niños, quizás la tecnología está un poco más avanzada. En la ciudad, tienen acceso a internet, a los niños les dan trabajos, en cambio en la comunidad no saben ni prender una computadora, gracias al gobierno de Junín ahora ya están donando una computadora, pero es una computadora que ya no sirve, ya ni se prende, yo he tratado de enseñar a los niños que es una computadora, he tenido una capacitación sobre que es la computación, entonces de lo poco que se he transmitido a los alumnos, esa es la diferencia de que los niños de la comunidad, su rendimiento es un poco bajo” (Docente castellano hablante de nivel primaria, selva).

La tecnología es una de las principales producciones de la cultura hegemónica y el principal medio para insertarse al mundo global, lo cual es un aspecto al que los docentes le dan mucha importancia y consideran necesario que los estudiantes lo conozcan y utilicen como medio de entrar en contacto con las ideas hegemónicas: “un niño de educación primaria de las comunidades nativas no saben que es una computadora, no saben que es la copiadora, calculadora, no saben utilizar nada; todos son de lapicero y lápiz, entonces yo pienso de esta forma sobre el rendimiento de los niños, quizás la tecnología está un poco más avanzada”. Sin embargo, aunque las tecnologías pueden traer muchas ventajas, esto no debería restarle valoración a los saberes culturales que los niños y niñas que no forma parte de la cultura hegemónica. Si bien los avances tecnológicos han significado cambios significativos en la sociedad, el hecho de no haber logrado el desarrollo tecnológico al estilo de occidente, no implica que otras prácticas culturales sean dejadas de lado o desvalorizadas.

Por tanto, muchos actores se refieren explícitamente a la unificación u homologación, mientras que otros intentan ser más sutiles al respecto. La excepción está en el discurso de los docentes indígenas, que más bien apelan al “mantenimiento cultural”, aunque se abren a los beneficios que podría traer otra cultura como la cultura hegemónica a través de algunas de sus producciones, como es el caso de las tecnologías. Las culturas cambian, es parte de la vida y renovación de éstas, y gran parte de estos cambios se dan en interacción con otras culturas. La diferencia está en

que la homogenización cultural no solo involucra cambios, sino la asimilación de las culturas a la cultura dominante, sin tomar en cuenta toda la riqueza de la diversidad.

Este proceso de homogenización pareciera ser casi natural dentro de los gobiernos y las políticas de los países considerados pluriculturales, pues es una práctica heredada del periodo colonial, donde se consideraba (y hasta hoy parece seguir siendo) más sencillo gobernar bajo la visión e ideología de una sola cultura, pues las culturas autóctonas eran percibidas como inferiores. Lo resaltante en este sentido es que la mayor parte de los actores entrevistados se orientan a fomentar un determinado tipo de pensamiento y modelos de acción que responden a los intereses de la cultura hegemónica.

Se percibe a la cultura dominante como superior y como el ideal del desarrollo que “el otro” debe alcanzar, de ahí la necesidad de homogenizar, discriminando y excluyendo lo diferente por ser considerado inferior. Este tipo de interpretaciones surgen porque, como se mencionó, nuevamente la diversidad cultural es identificada como un problema:

“[En los pueblos de la margen derecha, donde no llega la carretera (...)] Ahí claro ahí todavía se mantiene un poco los arraigos tradicionales, pero esto en nada puede considerarse como una traba para el desarrollo educativo en Tumbes. En Tumbes también yo considero que también se puede generar una educación digamos un poco más homogénea, en donde mínimas son las diferencias que hay entre la zona rural y la zona urbana (...) por ejemplo en sitios urbanos hay mucha más influencia por parte de la televisión, de la radio y en ciertos programas que nos ponen en contacto con la computación. En cambio en zonas rurales esto se encuentra un poco trabado, hay prácticamente una frontera, en donde se manejan ciertas cuestiones que quieras o no obstaculizan a un desarrollo de una tecnología moderna” (Funcionario DRE Tumbes).

“No tienen medios de comunicación, el medio geográfico es difícil de acceder, se encuentran en lugares apartados lo que hace difícil que puedan elevar su nivel. Sin educación no se puede surgir para el desarrollo de cada pueblo. El desarrollo es diferente cada uno viene con sus lenguas, como han vivido en un ambiente distinto, les cuesta educarse, adaptarse” (Docente nivel primaria, costa).

Al referirse a una “educación más homogénea” y al bajo nivel de los lugares apartados, se evidencia que los actores reconocen el prestigio de la cultura dominante, y la predominancia de sus saberes. Esto en sí no resulta problemático. Sin embargo, cuando se ignoran los aprendizajes que los niños y niñas pueden adquirir desde su cultura y se desconocen los saberes y prácticas culturales por ser considerados inferiores en relación a otros, sí resulta problemático ya que se genera discriminación y desvalorización de los miembros de la cultura dominantes hacia las culturas consideradas de menor prestigio. Por ello se apela a una educación asimilacionista y homogenizante. Es importante recalcar que esta forma de referirse a la homogenización proviene de actores de zonas urbanas en la costa.

Es desde esta reflexión, que Catherine Walsh (2002) plantea “visibilizar las redes de significación y los conflictos por el control social dentro de ellas, es decir, deconstruir la interculturalidad” (Walsh, 2002: 14). Esto contribuirá a comprender por qué, y a pesar de un uso discursivo cada vez más difundido, la interculturalidad no ha sido asumida como tarea de todos (Walsh, 2002). A su vez permitirá construir nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafíen el poder-saber dominante y empiecen a filtrarse en él.

Capítulo 5: Discursos en torno a la EIB en los documentos de política educativa

En la primera parte de esta investigación (capítulo 2) se realizó un recuento histórico de cómo se fueron construyendo y aplicando las políticas de EIB en el Perú. A diferencia de lo anterior, en este capítulo se realiza un análisis documental de las políticas actuales que se relacionan con la EIB en el Perú. Se han analizado tres documentos de política de diferente envergadura.

En primer lugar, se presentan los lineamientos de políticas de EIB que aparecen en documentos oficiales de carácter general, es decir, que no son exclusivos del sector educación. En este primer grupo están por ejemplo la Constitución Política del Perú, la cual contiene lineamientos referidos a la pluralidad cultural, a la realidad multilingüística y a la educación impartida. Asimismo se analizan los lineamientos del Acuerdo Nacional que, aunque no tiene carácter de ley, presenta algunos compromisos importantes relacionados con la diversidad cultural y la EIB. También se han analizado otras normas no educativas como la Ley de bases de la

descentralización (2002), la Ley marco de modernización de la gestión del Estado (LMGE) (2002) y el informe y recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR).

Un segundo grupo analizado, son los principales documentos de política educativa como la Ley General de Educación, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 y el Plan Nacional de Educación para Todos al 2021. Asimismo se revisaron documentos más específicos de políticas de EIB como la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación y la Ley de Educación Bilingüe Intercultural.

También se tomaron en cuenta otras normativas y reglamentos educativos de gestión internos, como el Reglamento de Educación Básica Regular, el Reglamento de Educación Básica Alternativa, el Reglamento de la Gestión en el Sistema Educativo y el Reglamento de la Ley de Nombramiento de profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado.

Finalmente, se presenta la percepción y el desconocimiento de los actores entrevistados sobre estas políticas de EIB.

5.1) Interculturalidad y EIB en los documentos de políticas educativas

Como se vio en el capítulo 2, se han realizado algunos avances significativos en torno a la EIB y sus políticas. Es importante considerar que, en el ámbito nacional, algunas de las políticas se han dado a favor de la EIB consideraron la experiencia de proyectos experimentales financiados por entidades no gubernamentales.¹⁵

Además, es importante mencionar que en el plano internacional el desarrollo de la EIB en el Perú se sustenta y se encuentra respaldado por normas como el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989) y la Declaración Universal de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas (septiembre 2007). No obstante, estos tratados internacionales deben llevarse a cabo a través de su adecuación en la legislación peruana. Es importante

¹⁵ Por ejemplo, en el ámbito amazónico, se han dado diversas experiencias como: el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Alto Napo (PEIBAN) para los Kichwa del Napo y una comunidad secoya, creado en 1975 por la iniciativa de un grupo de misioneros de la comunidad de Angoteros; el proyecto de educación con los Candoshi de los ríos Chuinda, Chapuri y Huitoyacu, dirigido por Terra Nuova a inicios de la década del ochenta, y el Proyecto de Educación Bilingüe Bicultural para los Asháninka del río Tambo, ejecutado por el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP) entre 1983 y 1987 (Trapnell y Neira, 2004: 16).

tomar en cuenta que estos tratados se centran principalmente en los derechos de los pueblos indígenas. Por ello, cuando la EIB se enmarca o se respalda en los lineamientos del Convenio o de la Declaración, se tiende a seguir relacionándola a contextos indígenas y de comunidades campesinas, sobre todo en las zonas donde la lengua materna no es el castellano.

La **Constitución Política de 1993** reconoce la pluralidad étnica y cultural del país y contiene algunos artículos referidos al estatus de las lenguas originarias y al fomento de la EIB, aunque de forma dispersa y débil (Trapnell y Neira, 2004). La Constitución del Perú opera de manera funcional y le otorga una relevancia restringida a la interculturalidad (Dibos Gálvez, 2005).

La Constitución valora y reconoce la diversidad cultural y lingüística del país, aunque esta no es un aspecto central de la identidad nacional. Por ejemplo, solo se considera al castellano como idioma oficial y a los demás idiomas nativos solo se les considera oficiales donde predominan, más no a nivel nacional. A pesar de que la lengua es un aspecto central de la identidad cultural de cada pueblo, ¿cómo se pretende acabar con la discriminación, sobre todo lingüística, si los peruanos no nos acercamos a nuestras lenguas originarias? Asimismo, esto también evidencia la existencia de una relación asimétrica entre el castellano y las demás lenguas nativas, ya que se restringe la utilidad de las lenguas “aborígenes”, al ser solo oficiales donde éstas predominen, sobre todo cuando una lengua oficial requiere de múltiples usos y funciones públicas. Además, no basta con “usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete” (artículo 2, inciso 19), es necesario que puedan hacer uso de este derecho en todos los servicios públicos del Estado (Tubino 2005, citado en Robles, 2007).

En el artículo 2 de la Constitución se menciona que “El Estado [solo] reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación”, más no fomenta su desarrollo ni el enriquecimiento a partir del encuentro cultural. Lo mismo sucede en la educación “el educando tiene derecho a una formación que respete su identidad”, ¿y la consolidación y desarrollo de ésta? Si se fomenta la educación bilingüe e intercultural (artículo 17), se debería no solo considerar el respeto, sino el enriquecimiento cultural a través de un proceso crítico y dinámico de intercambio y comunicación entre las diferentes tradiciones culturales.

En el artículo 17 además se dice “[el Estado] preserva las diversas manifestaciones culturales”, ¿solo se trata de preservar? ¿Acaso el fomento de la interculturalidad no implica el cuestionamiento de la relaciones de poder y potenciar el desarrollo creativo de las diversas culturas?

Como se aprecia implícitamente, la Constitución, continúa restringiendo la interculturalidad y la educación intercultural a las poblaciones indígenas y se limita a utilizar el concepto nominalmente, pues no involucra la totalidad de lo que la interculturalidad significa. Todo indica que la Constitución se rige más por un enfoque multicultural que intercultural (Etxeberría, 2001), ya que en el primero predomina el reconocimiento y protección a las culturas, más no un diálogo intercultural que las enriquezca desde una perspectiva crítica. Asimismo, el problema de la inclusión de la diversidad en la participación política no está ni siquiera planteado en la Constitución de 1993. Tampoco se menciona nada sobre el pluralismo jurídico, para evitar restricciones a los derechos fundamentales de las personas por razones culturales (Robles, 2007).

Por otro lado, vale la pena mencionar otras normas nacionales como el **Acuerdo Nacional (julio 2002)** que ha adoptado algunos consensos importantes con relación al desarrollo de la EIB. Este Acuerdo fue convocado por el ex-presidente Alejandro Toledo, quien reunió a los representantes de las organizaciones políticas y religiosas de la sociedad civil y del Gobierno, quienes aprobaron un conjunto de políticas de Estado, con el fin de alcanzar el bienestar y el desarrollo del país. En la Tercera Política de Estado, se dice: “Nos comprometemos a consolidar una nación peruana integrada, respetuosa de sus valores, de su patrimonio milenario y de su diversidad étnica y cultural...”, y se añade en la Décimo Segunda, que el Estado: “fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural”. Nuevamente, contextualiza a la interculturalidad, donde se puede interpretar que ésta y la educación bilingüe, solo se aplican en contextos indígenas.

Asimismo, en el compromiso nº 14 dice: “La educación peruana pondrá énfasis en los valores éticos, sociales y culturales, en el desarrollo de una conciencia ecológica y en la inclusión de personas con discapacidad”. ¿La inclusión no se refiere a la incorporación de todos los considerados excluidos, o solamente de los discapacitados?

De igual manera, es pertinente incluir la **Ley N° 27783: Ley de bases de la descentralización (2002)** en la medida que ha incorporado el reconocimiento de la interculturalidad y ofrece algunas disposiciones pertinentes para el desarrollo de la EIB. Por ejemplo, en el Artículo 6º: Objetivos, se establece entre los objetivos a nivel social: “b) Participación ciudadana en todas sus formas de organización y control social; c) Incorporar la participación de las comunidades campesinas y nativas, reconociendo la interculturalidad y superando toda clase de exclusión y discriminación”. En el Artículo 36º. Competencias compartidas [de los gobiernos regionales], se establecen: “a) Educación. Gestión de los servicios educativos de nivel inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria, con criterios de interculturalidad orientados a potenciar la formación para el desarrollo”.

Como se aprecia, el concepto de interculturalidad en este caso solo implica la relación entre culturas, pues reconoce la existencia de comunidades campesinas y nativas, con las cuales se establecen relaciones interculturales. De ahí que se podría interpretar que en este caso se sigue restringiendo la interculturalidad a las comunidades campesinas y nativas. Asimismo, esta ley pone en evidencia la existencia de un conflicto que se caracteriza por la exclusión y la discriminación, para lo cual planea la participación como mecanismo para cambiar esta situación, dejando de lado a la interculturalidad como medio para lidiar con el conflicto o como marco normativo. La restringe a las relaciones culturales, reduciendo la solución del problema a la participación, lo cual evidencia la desinformación y el vacío conceptual que existe en torno a la interculturalidad. Aunque la participación es un aspecto importante que se debe tomar en cuenta dentro de las políticas públicas, es necesario reconocer que la interculturalidad desde la perspectiva crítica se basa en la democracia, por lo que se encuentra sumamente vinculada a la participación ciudadana como mecanismo para reducir la exclusión y discriminación.

Además, la Ley N° 27783 se refiere a incluir “criterios de interculturalidad” en los diversos niveles educativos para “potenciar la formación para el desarrollo”. No explicita qué implican los criterios de interculturalidad, ni a qué tipo de desarrollo se apunta. Asimismo, al referirse a “criterios de interculturalidad” se entiende que ésta implica más que la mera relación cultural, lo cual crea confusión en relación al concepto. A su vez esto evidencia que no existe una claridad ni un consenso de lo que implica la interculturalidad normativamente.

Además, se percibe una falta de concordancia o coherencia entre esta ley y la propia Ley General de la Educación (LGE) en lo que concierne a la extensión de la descentralización. Esta ley contempla criterios de descentralización de la gestión más amplios que los previstos en la Ley General de Educación (LGE). Es más, reconoce que la propia gestión descentralizada debe ser intercultural (aunque no se precise lo que involucra la interculturalidad, ni su utilidad o importancia); lo que conlleva a la necesidad de tener una apertura hacia una diversidad normativa. Por su lado, la LGE, como se verá más adelante, se inclina hacia un mayor centralismo y homogeneización de la gestión. Es claro que esta perspectiva de la gestión no es intercultural (Trapnell y Neira, 2004).

No obstante a lo previsto en la Ley de Descentralización, la propia LGE y las políticas de Estado establecidas por el Acuerdo Nacional, es importante notar que la **Ley N° 27658: Ley marco de modernización de la gestión del Estado (LMGE) (2002)** no alude para nada al tema de interculturalidad. No obstante, si se toma en cuenta que el ideal de la interculturalidad tiene que ver con la equidad de poder de decisión y con la democracia participativa, además del empleo eficiente de recursos, llama la atención que siendo una ley de gestión del Estado, no contemple previsiones en torno a la modernización de la gestión, tomando como eje transversal a la interculturalidad. Se está ante una situación donde se refleja una falta de coherencia al interior del sistema legal que directa o indirectamente es pertinente para la educación intercultural (Trapnell, 2004: 19-20).¹⁶

Asimismo, la **Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR)**, en el reporte final del balance de la época de violencia entre 1980 y 2000, coloca a la interculturalidad como un aspecto importante dentro de sus recomendaciones para la reforma institucional. Entre las recomendaciones se propone que la interculturalidad sea una política central para el desarrollo del país. Asimismo se plantea la necesidad de oficializar a las lenguas indígenas, que los funcionarios que trabajen en zonas de lenguas indígenas hablen dichas lenguas, incluir a la EIB en el desarrollo de capacidades en los docentes, así como el desarrollo del currículo y de materiales educativos, promover la salud intercultural, fortalecer mecanismos tradicionales para el establecimiento de justicia y la creación de una institución u órgano del Estado que diseñe e implemente políticas para los problemas étnicos.

¹⁶ Véase también Trapnell y otros (2004).

En algunas recomendaciones opera una concepción más restringida, donde la interculturalidad es utilizada más específicamente en relación a ciertos servicios y derechos (educación, salud, justicia) especiales para los pueblos indígenas (Dibós Gálvez, 2005). Asimismo, no se menciona a qué se refiere con salud o educación intercultural y por qué es necesaria, solo la incluye a nivel discursivo, sin dale mayor significado. De todas formas se espera que este esfuerzo no sea en vano, y que a pesar del término de las funciones de la CVR, sus recomendaciones sean tomadas en cuenta de forma crítica (mediante el Consejo de Reparación y de las diferentes instancias de la sociedad civil), y no queden como simples discursos en los documentos.

Por otro lado, dentro de los documentos referidos específicamente al ámbito educativo están:

La Ley General de Educación (LGE) N° 28044 del 28 julio del 2003. Ésta contiene varios artículos que reconocen la diversidad cultural, social y étnica del país como una riqueza y como base de una sociedad democrática y justa. Esta Ley define a la interculturalidad como uno de los principios que rigen la educación en el país (artículo 8, inciso f), aunque desde una perspectiva normativa inserta en un interculturalismo funcional, que parte de un *deber ser* alejado de la realidad, con el riesgo de que se mantenga como un discurso más. Asimismo, presenta algunas incoherencias internas:

En el artículo 20° de la Ley General de Educación vigente, se dice que “La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo”, cuando la EIB en el Perú solo beneficia a 8 millones y medio de personas (Trapnell y Neira, 2004). Asimismo, en el mismo artículo, en el inciso b) se señala que “[El Estado] garantiza el aprendizaje de la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua”, con lo que implícitamente se establece una distinción entre Educación Intercultural, que sería para todos, y una Educación Bilingüe, que estaría dirigida a quienes poseen una lengua nativa como lengua materna.

Incluso dentro del Ministerio de Educación la EIB solo se restringe al trabajo de una Dirección (DEIB), la cual trabaja exclusivamente con zonas rurales. La EIB no es un principio que haya sido incorporado transversalmente en todo el sector, o por lo menos en la Dirección General de Educación Básica Regular, para que a su vez sea incorporado en las escuelas públicas a nivel nacional. Por eso, no se puede hablar de

una EIB urbana, ya que ha sido definida para el sector rural, específicamente para el nivel primario (Trapnell y Neira, 2004). Esto último ha ocasionado que en muchas regiones, sobre todo en la sierra, se perciba a la EIB como un sistema de “reservación indígena”, por lo que muchos maestros y padres de familia consideran a este tipo de educación como un “retraso para el desarrollo de los niños” (Trapnell y Neira, 2004).

En el artículo 9 de la LGE (Fines de la Educación), la educación debe “contribuir a formar una sociedad democrática”. En contextos pluriculturales como en el caso peruano, las democracias o son interculturales o no son democracias. La inclusión cultural es una necesidad de la democracia (Tubino 2005, citado en Robles, 2007). Por eso, para formar una sociedad democrática, la interculturalidad debe ser para todos, aunque en la práctica sigue siendo vista como una educación para indígenas, donde el rescate de la identidad es lo más importante. Esto se opone a lo que propugna el interculturalismo crítico, puesto que no se cuestionan las relaciones ni asimetrías sociales existentes y tampoco se toma en cuenta una concepción consensuada de la interculturalidad. Con un consenso, los fines de la interculturalidad, serán más claros, más reales y sólidos, aunque la aplicación sea diferente según los grupos a los que se dirija.

En el artículo 18 se afirma que las autoridades educativas deben “ejecutar políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten”. Sin embargo, no se toma en cuenta a la interculturalidad como eje transversal debería orientar dichas “políticas compensatorias de acción positiva”, sobre todo si estas están dirigidas a compensar las desigualdades, lo cual, para tener éxito, debería partir de un cuestionamiento de la situación actual para generar propuestas de cambio realizables (proyecto ético político). Esta situación se agrava en torno a los diversos discursos sobre el entendimiento de la interculturalidad en la educación. No existirá un concepto consensuado de interculturalidad mientras no se hayan elaborado ni promulgado políticas que desde el Ministerio de Educación orienten lo que debería ser una educación intercultural y bilingüe, partiendo de una concepción construida y compartida por los diferentes actores.

Aunque en el artículo 10 se declara a la diversidad cultural como una riqueza, cabe cuestionar lo que se ha hecho para que estos preceptos se cumplan. ¿Será que todavía la diversidad cultural es considerada como un obstáculo para la modernización

del país? (López¹⁷, citado por Robles, 2007). A pesar de esta Ley, no se elaboran políticas que pongan en práctica estos preceptos. Por eso Luis Enrique López afirma:

“Si falta algo, casi 40 años después, es reforzar el carácter intercultural que la Ley N° 28044 le otorga al sistema educativo nacional, enfatizando qué priorizar y cómo se debería proceder en la interculturalización de la sociedad peruana (...)” (citado por Robles, 2007: 66).

Además de la LGE, existe la **Ley para la Educación Bilingüe Intercultural**, la cual “tiene por objetivo reconocer la diversidad cultural y fomentar la EIB en las regiones donde habitan los pueblos indígenas” (Robles, 2007). Esto se contradice nuevamente con la LGE, donde se enuncia que la EIB debe ser para todo el sistema educativo. A su vez, esta Ley hace referencia normativamente a una serie de aspectos asociados a la EIB como el reconocimiento de la diversidad cultural, la elaboración de un Plan Nacional de Educación Bilingüe, la creación de Instituciones Educativas para pueblos indígenas, la docencia bilingüe, la elaboración y aplicación de Planes de Estudio que reflejen la pluralidad étnica, el establecimiento de medios de expresión y comunicación social propios de los pueblos indígenas para que den a conocer sus manifestaciones culturales, y la eliminación de la discriminación racial dentro del sistema educativo. En cada uno de estos aspectos, se puede generalizar que, con sus particularidades, cada uno debe procurar reflejar y tomar en cuenta la pluralidad étnica y cultural de la nación.

Asimismo, se agrega “el Ministerio de Educación diseñará el Plan Nacional de EBI para todos los niveles y modalidades de la educación nacional, con la participación efectiva de los pueblos indígenas en la definición de estrategias metodológicas y educativas, en lo que les corresponda” (Ley EBI). Esta Ley continúa manteniendo y reproduciendo la dominación cultural, ya que se sigue planteando que la elaboración de los planes y propuestas de EIB se realicen desde el MED, y los pueblos indígenas participarán solo “en lo que les corresponda”. ¿Quién decide qué le corresponde a los pueblos indígenas?, ¿bajo qué criterios? Por tanto, las propuestas y planes se realizan desde la visión del Estado y de la cultura dominante, sin una participación suficiente de los “beneficiarios”. ¿Cómo se pretende lograr una participación e inclusión efectiva de los pueblos indígenas a la sociedad nacional si se sigue restringiendo su participación “en lo que les corresponda”? ¿cómo se pretende eliminar la discriminación si los discriminados y los discriminadores no reflexionan ni dialogan al respecto? La EIB y los asuntos indígenas siguen siendo aspectos relegados en las políticas nacionales y

¹⁷ “El país de las normas de maravilla”

se los restringe a un solo grupo, como si la exclusión y la discriminación se solucionaran solamente trabajando con los discriminados.

Otro documento de suma importancia que guía la labor educativa e incluye la interculturalidad en sus lineamientos es el **Proyecto Educativo Nacional al 2021 - PEN**, promulgado por el Consejo Educativo Nacional en el año 2006. Este documento se inicia, haciendo alusión al cambio de la mirada etnocentrista a través de la interculturalidad, como aquel diálogo para lograr el enriquecimiento cultural y el reconocimiento del valor de los productos de diferentes culturas. Hace alusión también a las herencias ancestrales y al fortalecimiento de la identidad cultural como peruanos. En este documento no aclara a quién debería dirigirse la educación intercultural, por lo que puede ser implícitamente concebida como una educación para los pueblos indígenas, como sucede en la mayoría de documentos de política. En cada uno de los objetivos específicos se alude a la interculturalidad, en mayor o menor medida. Incluso, en algunos casos solo a nivel discursivo sin incluir orientaciones específicas que guíen el entendimiento de las políticas.

En la prevención del fracaso escolar en los grupos más vulnerables (política 4.2 del Objetivo Estratégico N° 1: Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos), se afirma que, para prevenir la deserción y repetición en educación primaria, se deben promover “criterios y mecanismos eficaces de selección de escuelas y docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que permitan acreditar instituciones educativas realmente bilingües y certificar a maestros que sepan la gramática de la primera y segunda lengua”. Asimismo, en la política 4.3, para superar las discriminaciones por género en el sistema educativo, se debe establecer un “programa intercultural de educación sexual, para estudiantes de ambos sexos que culminan la primaria y secundaria, técnicamente asistido por los Programas de Apoyo y Acompañamiento Pedagógico a las escuelas”.

La interculturalidad en este caso es un medio para prevenir la deserción y exclusión en escuelas EIB, es decir, escuelas para los pueblos indígenas, convirtiéndose en una educación remedial y compensatoria. No se especifica a qué se refiere con un programa intercultural de educación sexual, y no se incluye a la interculturalidad en otros aspectos en los que se debería tomar en cuenta, por ejemplo cuando se va a trabajar con niños con discapacidad o en asegurar los aprendizajes fundamentales en

los primeros grados de primaria (política 4.1), sobre todo en el lineamiento *f*, el cual hace referencia a las escuelas multigrado.

En el Objetivo Estratégico N° 2 (Estudiantes e instituciones educativas pertinentes que logran aprendizajes de calidad), en su política N° 5 afirma que se debe “establecer un marco curricular nacional compartido, intercultural, inclusivo e integrador, que permita tener currículos regionales”. Con esta política, según el PEN, se busca otorgar perspectiva intercultural a la enseñanza en todos los niveles educativos a fin de posibilitar una ciudadanía inclusiva e intercultural que conozca, respete y valore las diferencias socioculturales y ambientales, y rechace toda forma de racismo y discriminación. Esto debe facilitar la generación de redes de intercambio, solidaridad y complementariedad, así como la consolidación de las identidades individuales y de los diversos grupos sociales.

Si bien en el PEN se toma en cuenta el carácter intercultural que debe tener el currículo nacional, sería importante precisar y aclarar que para que un currículo sea verdaderamente intercultural debe recrearse a partir de diversos saberes culturales.

Como se vio anteriormente, el Diseño Curricular Nacional se construye desde la centralidad del poder, sin considerar la posibilidad de partir de lo local y desde ahí generar propuestas regionales y nacionales (Trapnell, 2008), como se menciona en el Objetivo N° 2 del PEN. Sería importante incluir esta reflexión dentro del PEN, ya que al afirmar que el currículo nacional debe ser intercultural, no implica que necesariamente se cuestione y replantee al currículo actual, puesto que muchos actores ya lo consideran intercultural, pues se puede contextualizar o “diversificar” según donde se ponga en práctica. Esta idea es poco acertada, puesto que un currículo intercultural implica mucho más que la diversificación, que involucra una construcción curricular creada por la cultura hegemónica. Significa recrear el currículo integrando diversos saberes culturales. Es importante hacer estas precisiones que ayuden a darle claridad y a orientar la reflexión y sentido de las políticas, para que la aplicación sea más efectiva y coherente.

La política N° 7.1 del mismo objetivo: Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños, busca elevar la calidad de las prácticas pedagógicas en la educación básica de manera que los docentes puedan vincular los aprendizajes demandados por los currículos con la vida de los estudiantes y de las comunidades en sus distintas facetas y en una perspectiva intercultural,

asegurar que los estudiantes ejerzan su rol como protagonistas activos de su propio aprendizaje y propiciar eficazmente el acceso a los logros fundamentales y las metas de aprendizaje establecidas para el país o la región.

En esta política, como en otras normativas educativas, la interculturalidad adquiere un rol discursivo, sin aclarar lo que involucra una “perspectiva intercultural” en ninguna parte del PEN. Esto le daría más claridad a las políticas y orientaría la acción de los agentes que las llevan a la práctica. Sin embargo, como sucede en la mayoría de los casos, las políticas suelen ser poco veraces y se planean desde lo que debería ser (no se de lo que es), incluyendo a la palabra *interculturalidad* como parte del discurso político, dejando su interpretación a los actores. Lo anterior explica en parte los diversos discursos y la falta de consenso en torno al significado e implicancias de la interculturalidad en la educación.

Asimismo, en la política N° 7.2, para fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente, se plantea elaborar un sistema de incentivos individuales y colectivos (monetarios y no monetarios tales como becas, pasantías y reconocimientos) que estimulen la obtención de logros especiales de equipos docentes o maestros individuales que demuestren buenas prácticas pedagógicas, efectivas, inclusivas, interculturales, con enfoque de género o buen uso de TIC, así como a la investigación e innovación pedagógica pertinente a contextos específicos.

En la política 8.1 se plantea fomentar y apoyar la constitución de redes escolares territoriales responsables del desarrollo educativo local. Esta política se propone constituir comunidades distritales de aprendizaje mediante la integración de todas las instituciones educativas de ese ámbito, en alianza con la sociedad civil local. Su propósito sería apoyarse mutuamente para aumentar la efectividad de su labor pedagógica, fomentar la investigación, el trabajo en colaboración y la educación intercultural, así como en la implementación eficaz de las políticas educativas regionales y nacionales. Trabajarían en cooperación y complementariedad desde las propias identidades institucionales y aspiraciones.

En las políticas mencionadas, 5, 7 y 8 del objetivo N° 2, a pesar de estar dirigido a los estudiantes y a las instituciones educativas, no se menciona nada sobre el desarrollo de ciudadanos críticos y el hecho que las prácticas pedagógicas contribuyan a

asegurar que los estudiantes sean capaces de cuestionar la realidad en la que viven y las relaciones de poder en ésta, para generar propuestas de cambio que “rechacen toda forma de racismo y discriminación (...) [y faciliten] la generación de redes de intercambio, solidaridad y complementariedad, así como la consolidación de las identidades individuales y de los diversos grupos sociales” (Política N°5). La interculturalidad sigue siendo funcional al Estado, sin pasar por una perspectiva crítica. Además, no explicita varios aspectos importantes de aclarar para asegurar la adecuada implementación de las políticas. Por ejemplo, a qué se refiere con otorgar una perspectiva intercultural a la enseñanza (política 7.1) y qué involucra que el currículo nacional sea intercultural (Objetivo N° 2), ciudadanía intercultural, práctica pedagógica intercultural, entre otros aspectos. Esto puede generar diferentes interpretaciones y por tanto, una equivocada aplicación de las políticas.

En el Objetivo Estratégico N° 3 (Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia) se afirma que “es indispensable contar con maestros formados en una perspectiva intercultural, es decir, con capacidad de relacionarse con diversas configuraciones socioculturales, pero no sólo para comprenderlas y valorarlas, sino para organizar la enseñanza sobre la base del reconocimiento de esta diversidad en el aula, partiendo del capital cultural de los estudiantes y sus comunidades, propiciando el diálogo entre distintas cosmovisiones, valores y representaciones”.

Si bien en este objetivo se explicita que la perspectiva intercultural implica que los docentes deben relacionarse con “diversas configuraciones socioculturales”, para comprenderlas, valorarlas e incluirlas en la enseñanza “sobre la base del reconocimiento de esta diversidad en el aula (...), propiciando el diálogo entre distintas cosmovisiones, valores y representaciones”, no especifica cómo debe ser el reconocimiento de la diversidad. Todo indica que este reconocimiento se está planteando como si las culturas se relacionaran en la realidad de forma armónica, ocultando los conflictos y desigualdades existentes. Por tanto, en la formación docente, desde el PEN, tampoco se está propiciando un interculturalismo crítico, y más bien se sigue fomentando un interculturalismo funcional, donde solo se hace alusión al discurso normativo de la interculturalidad de forma funcional, al “deber ser” y no a lo que es, para luego plantear lo que debe ser.

Asimismo, en la política 10.2 de este tercer objetivo, se plantea que esta política busca establecer un sistema nacional integrado y descentralizado de formación de docentes en servicio articulado con la formación docente inicial, enfocado al logro de metas efectivas y evaluables de desarrollo profesional, y con un enfoque intercultural. No se hace mayor precisión al respecto de cómo debe ser este enfoque intercultural (¿funcional, crítico?), dejándolo a la libre interpretación de los ejecutores de las políticas. Así, se continúa nombrando a la interculturalidad, como un discurso políticamente aceptado, pero sin mayor contenido. La “interculturalidad” parece haberse convertido en un slogan político (Tubino, 2004) que se usa recurrentemente en el discurso, aunque no esté claro qué involucra. Por ejemplo, veamos cómo se está utilizando el término en los siguientes objetivos del PEN:

En el Objetivo estratégico N° 4 (Una gestión descentralizada, democrática, que logra resultados y es financiada con equidad), plantea que uno de los criterios para lograr una buena gestión educativa debe ser una gestión con enfoque intersectorial e intercultural, que aproveche eficientemente los recursos y que concentre diversas perspectivas socioculturales. En el Objetivo Estratégico N° 5 (Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional), en su política 22, busca renovar la carrera docente en educación superior sobre la base de méritos académicos, a través de la reestructuración del enfoque de la enseñanza de la educación superior asegurando su efectividad en la formación de competencias profesionales en los estudiantes, su enfoque intercultural y el uso óptimo de las TIC.

Igualmente, en estos dos últimos objetivos no llega a aclarar a qué se refiere con una gestión intercultural o con enfoque intercultural dentro de la educación superior.

Finalmente, el en Objetivo Estratégico N° 6 (Una sociedad que educa a sus ciudadanos y los compromete con su comunidad), en su política N° 32, busca propiciar la autorregulación de la prensa a favor de un ejercicio periodístico que respete el derecho de los ciudadanos a informarse adecuadamente y que aliente la incorporación, en los medios de comunicación masiva, de temas referidos a la educación, la interculturalidad, la pobreza y la desigualdad. En este caso sería adecuado fomentar también la creación de medios de comunicación de las propias comunidades nativas o que éstas tengan un espacio de participación en los medios existentes. Es importante profundizar sobre la interculturalidad y sus implicancias, para

reforzar el tema en los medios de comunicación masiva, tal como se plantea en la política N° 32 del Objetivo N° 6.

Otro documento de política educativa es el elaborado por la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB), perteneciente al Ministerio de Educación, en el año 2002: el proyecto de **Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación**. Éste es un programa piloto abierto, que parte de las experiencias que ha ido desarrollando el Ministerio de Educación en el marco de la EIB. Este nuevo programa tiene como objetivo principal de la Educación Intercultural Bilingüe “contribuir al logro de la calidad y equidad educativa, ofreciendo una educación en la que la diversidad sea asumida como recurso capaz de generar propuestas y experiencias educativas, en todos los niveles y modalidades del sistema, acorde con las necesidades y demandas de la población multicultural y multilingüe del país” (DINEIB, 2002: 3).

Para poder cumplir lo anterior, la DEIB, según esta política, se ha reorganizado en cuatro áreas distintas. “El área central es la de *Pedagogía*, la cual busca estructurar en modelos y programas los principios y propuestas de acción de una pedagogía bilingüe intercultural. En torno de esta área giran otras áreas: el área de *Lenguas y Comunicación*, la cual provee insumos referidos a la comunicación intercultural; el área de *Interculturalidad*, que ofrece elementos del conocimiento intercultural; y el área de *Gestión y participación social*, que garantiza una gestión institucional eficiente y la participación de la sociedad civil en el diseño de propuestas” (DINEIB, 2002: 3). En teoría, la DEIB se distribuye el trabajo en estas cuatro áreas con el objetivo de mejorar la calidad de la EIB a nivel nacional:

- a) PEDAGOGÍA: esta área busca desarrollar una propuesta pedagógica flexible para el desarrollo de la EIB, debido a la diversidad lingüística y cultural del Perú. Aunque esta pedagogía aún se encuentra en elaboración, se afirma que será “una pedagogía que no se limite a adecuar, adaptar y ajustar los modelos pedagógicos occidentales, sino que asuma el reto de acceder a un nuevo paradigma educativo en el que se tomen en cuenta las formas de enseñar y de aprender de las distintas culturas que coexisten en nuestro país. Desarrollar una pedagogía de la interculturalidad significa, ciertamente, diversificación curricular, pero también desarrollar modelos educativos interculturales en los que se comprendan y tomen en cuenta los procesos educativos de las diversas culturas que coexisten en el país” (DINEIB, 2002: 3).

El hecho de que se proponga dentro de un proyecto de política ir más allá de la diversificación curricular y de la adaptación de modelos occidentales, y desarrollar modelos educativos interculturales que comprendan y toman en cuenta los procesos educativos de las otras culturas ya es un gran avance, frente a las visiones eurocentradas presentes en todo el sistema educativo del país. Para pensar más allá de las estructuras y categorías dominantes es absolutamente necesario partir de un enfoque intercultural pensado en términos de descolonización del poder y saber. Para esto se tendría que “abrir la educación nacional al ingreso de diversos conocimientos y narrativas a partir de la postura que asume el conocimiento como unas construcción social y cultural” (Trapnell, 2009). Lo que se plantea aquí es un punto de partida que, según los resultados de esta investigación, parece no haber sido generalizado ni aplicado hasta el momento.

A pesar de que en las propuestas de acción, se incluye el trabajo con la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria –DINEIP- y con la Dirección de Educación Secundaria y Superior Tecnológica –DINESST-,¹⁸ para generalizar la aplicación de la EIB, en ninguna de las propuestas de acción se propone coordinar o trabajar en conjunto con los pueblos indígenas, quechua hablantes y otros, con el fin de que “se comprendan y tomen en cuenta los procesos educativos de las diversas culturas que coexisten en el país”, como se afirma en el aspecto de Pedagogía del Proyecto de Política de Lenguas y Culturas en la Educación. ¿Cómo se pretende lograr un modelo educativo intercultural si no se toma en cuenta la participación de otros pueblos?

b) LENGUAS Y COMUNICACIÓN: esta área busca responder a las diversas situaciones de bilingüismo y de contacto entre lenguas. La educación debe tomar en consideración la diversidad de lenguas para darles un tratamiento adecuado. Es decir, consolidar el aprendizaje de la lengua materna, apuntar al desarrollo y conocimientos de una segunda lengua y del aprendizaje de al menos una lengua extranjera. Por el espacio que se le concede a esta área dentro de la política, se puede notar la importancia que la DINEBI le otorga, además de ser el área que cuenta con mayor cantidad de experiencias.

¹⁸ Hoy ya no se utiliza la denominación de DINEIP o DINESST, ya que las direcciones se han dividido en Dirección de Educación Inicial, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Educación Secundaria y Dirección de Educación Superior y Técnico Productiva.

En esta área se explicitan los objetivos de la enseñanza de cada una de las lenguas (L1, L2 y L3), así como sus planes de acción. Resumidamente se puede decir que se trabaja por separado cada una de las lenguas que se busca enseñar. Es decir, por un lado se explicita los objetivos y los planes de acción para lograr el aprendizaje de la lengua materna, sea esta castellano o una lengua indígena; por otro lado se refiere al aprendizaje de la segunda lengua (sea esta castellano o una lengua indígena) y finalmente explica los objetivos y los planes de acción para el aprendizaje de una lengua extranjera.¹⁹ Un aspecto que llama la atención en este punto es que aún quedan muchos aspectos por mejorar en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, antes que iniciar acciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, es importante notar la independencia de la educación bilingüe y la educación intercultural, ya que implícitamente se propone que se trabajen de forma autónoma, pues en el área de Lenguas y Comunicación no se menciona nada con respecto a la interculturalidad bajo una educación bilingüe.

c) INTERCULTURALIDAD: esta área propone asumir “la diversidad cultural y el mecanismo de la interacción dialógica como recursos potentes para la construcción de sociedades realmente democráticas y para el desarrollo de procesos educativos pertinentes y significativos” (DINEIB, 2002: 9).

A diferencia del área anterior, la mayor parte de las propuestas de acción que se mencionan en esta área se encuentran en plena elaboración o en planes de elaborarse, por lo que la mayoría no se ha llevado aún a la práctica. Por otro lado, sigue sin incluir en las propuestas de acción a otros pueblos, sobre todo en el recojo de sus propios saberes, por lo que la interpretación de estos estudios, la identificación de capacidades y competencias, así como la identificación de las necesidades y demandas, planteadas dentro de la propuesta de acción, se siguen pensando desde la perspectiva de la cultura dominante, sin que realmente haya un descolonización del poder y el saber.

Asimismo, a diferencia del área de pedagogía, en las propuestas de acción del área de la interculturalidad, no se propone el trabajo conjunto con otras direcciones para que el principio de la interculturalidad se comprenda y se aplique en todo el sistema educativo, y no solo en las áreas rurales. Además, la interculturalidad dentro de este proyecto de política se sigue entendiendo desde un interculturalismo funcional, sin que

¹⁹ Para mayor información consultar el Programa Nacional de Lenguas y Culturas en el Perú de la DINEBI, 2004. Este se encuentra publicado en la página Web del MED: www.minedu.gob.pe

exista un cuestionamiento de la propia realidad y de cómo son las relaciones culturales en esta realidad. Así, se mantiene solo el discurso normativo de la interculturalidad, dejando de lado lo descriptivo, ya que directamente se refiere a “la diversidad cultural y el mecanismo de la interacción dialógica como recursos potentes para la construcción de sociedades realmente democráticas y para el desarrollo de procesos educativos pertinentes y significativos” (DINEIB, 2002: 9), sin que exista una reflexión o cuestionamiento previo de la situación en la que se encuentran las culturas en el Perú y de lo que este “deber ser” involucra.

d) **GESTIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL:** finalmente esta área busca que las acciones propuestas por la DINEBI (hoy DEIB) puedan llevarse a cabo a través de una gestión eficiente que asegure su implementación. Para esto es necesario incorporar la participación de la sociedad civil y así fortalecer y elevar el nivel de la educación. En este aspecto, no se menciona la incorporación de la interculturalidad en la gestión de todo el sistema educativo, sus acciones se restringen a la coordinación con la DINEBI y otras instancias del MED, sin incorporarlas de lleno en el proceso, lo que impide que la interculturalidad sea asumida como principio de todo el sector. Asimismo, dentro de las propuestas de acción se menciona la elaboración de un “plan y propuestas de trabajo con los sectores de salud, agricultura y justicia, que propicie el enfoque intercultural en sus intervenciones y la sinergia de las acciones”, tomando en cuenta solo a los sectores que se encuentran más presentes en las zonas rurales y no incluyendo a la interculturalidad como una propuesta multisectorial, que se comprenda e incorpore en todo el aparato de gobierno. Tal como afirman Trapnell y Neira:

“El desarrollo de la EIB y de una sociedad intercultural competen a toda la estructura del Estado y a todos los sectores del aparato de gobierno. Dejar en manos de una dirección del MED el desarrollo de una propuesta que debe ser multisectorial, y además transversal a todo el sistema educativo, constituye una decisión política que contradice su propósito declarado” (2004: 67).

Hace falta precisar aún más las propuestas en el Área de Gestión y Participación Social, ponerle más énfasis a la gestión conjunta, no solo en el sector educación, también en otros sectores, para que la propuesta sea interiorizada y asumida por todos, dándole más coherencia a las acciones del Estado. Asimismo, es importante pensar en incentivar la participación indígena y de otros pueblos en la gestión y aplicación del enfoque intercultural, si lo que realmente se quiere es incorporar otras

visiones y saberes a la gestión pública y a la educación, como una forma de empoderar a los pueblos subalternizados y marginalizados (Trapnell, 2008).

Sin embargo, si se lee con detenimiento el documento de este proyecto de política se podrá apreciar, en primer lugar, que se sigue apostando por el interculturalismo funcional, acrítico, invisibilizando las relaciones de poder y dominación existentes. También, se puede notar que el programa requiere de un mínimo de definición política y de condiciones institucionales que hagan posible su funcionamiento. Hacen falta definiciones pedagógicas, tomando en cuenta la complejidad del carácter sociolingüístico peruano, el cual va del monolingüismo en castellano, al monolingüismo en lengua indígena, e incluye diversos y múltiples estadios y situaciones a los que se debe responder de manera adecuada desde la escuela. Este es un aspecto que debe ser considerado dentro del programa, debido a que hasta el momento los programas educativos siguen siendo diseñados para niños y niñas monolingües de lengua indígena, que deben aprender castellano como segunda lengua, sin tomar en cuenta los diferentes niveles de manejo del castellano existentes, ni los castellanos regionales (Subirats, 1989). Este programa tampoco toma en cuenta los criterios para la implementación de una escuela EIB, no hay criterios para la inclusión de las lenguas indígenas en los materiales educativos, ni sobre asignación, contratación ni capacitaciones de docentes EIB.

Por otro lado, existen numerosos reglamentos dentro del Ministerio de Educación, que hacen referencia a la EIB. Este es el caso del **Reglamento de Educación Básica Regular**, donde en el artículo 72 se afirma que la EIB para primaria garantiza, en contextos bilingües de lenguas nativas-castellano, el dominio oral de la lengua originaria, el aprendizaje de la lectoescritura en lengua materna y el aprendizaje del castellano con metodología de segunda lengua. Este último artículo, refuerza la idea de la EIB es para zonas rurales y restringida solo a nivel primario, contradiciendo que la EIB sea para todos, tal como se afirma en la LGE 28044. Esta contradicción se puede apreciar en muchos documentos normativos al interior del Ministerio de Educación, ya que a pesar de los cambios en la LGE, muchos de estos documentos no han sido adaptados a la nueva normativa.

Asimismo, en el artículo 82 “educación intercultural bilingüe y educación intercultural”, se afirma que “la Educación Secundaria garantiza, en contextos bilingües de lenguas nativa-castellano, la continuidad de la educación intercultural bilingüe, consolidando el

desarrollo oral y escrito de la lengua originaria y materna, y del castellano con un enfoque de segunda lengua, en el marco de la cultura local y regional” (Robles, 2007: 94), reiterando la exclusión de la EIB solo para zonas rurales.

El **Reglamento de Educación Básica Alternativa**, en su artículo 33, hace referencia a la interculturalidad dentro de los procesos pedagógicos, siendo un referente principal de todos los procesos pedagógicos, las experiencias socioculturales de los estudiantes que interactúan con otros aprendizajes distintas para enriquecer su propia cultura. Asimismo, menciona que “El aprendizaje de una segunda lengua se realizará con la finalidad de ampliar el acceso a la información, facilitar la comunicación, el conocimiento, la valoración de otras culturas y saberes, el acceso a las tecnologías, así como el desempeño de un rol activo en la globalización” (Robles, 2007: 100).

A pesar de la existencia de este artículo, la Oficina de Educación Básica Alternativa, se preocupa principalmente por los estudiantes con discapacidad física o mental, delegando la EIB a la Dirección General de EIB.

El **Reglamento de la Gestión en el Sistema Educativo**, fomenta la interculturalidad a través de una gestión participativa, por intermedio del Consejo Educativo Institucional (CONEI), el Consejo Participativo Local de Educación (COPALE), el Consejo Participativo Regional de la Educación (COPALE) y otras organizaciones de la comunidad educativa, sin hacer alusión al fomento de la interculturalidad dentro del mismo MED, lo cual es bastante grave ya que, como se evidenciará en el siguiente apartado, existe una importante desarticulación y desinformación dentro del MED.

En el **Reglamento de la Ley de Nombramiento de profesores para su ingreso a la Carrera Pública del Profesorado**, en el artículo 15 se afirma que “para ser nombrado en plaza de Centros Educativos que impartan EBI, el docente deberá contar con Título en EBI o acreditar capacitación en dicha especialidad y deberá ser hablante de la lengua materna de los niños de la zona y del idioma castellano. En cualquier caso, el docente deberá tener dominio oral y escrito de la lengua vernácula de la comunidad en que se ubique el Centro Educativo” (Robles, 2007: 120). A pesar de esta directiva, debido a la escasez de docentes nativos formados en EIB, estas plazas son cubiertas en su mayoría por indígenas que han concluido la secundaria o por docentes castellano hablantes que, debido a la demanda, ocupan plazas en centros que deben ser bilingües (Trapnell y Neira, 2004).

Los constantes cambios de los organismos gubernamentales, los vacíos en las políticas y la falta de concordancia que se encuentra entre las leyes vigentes y los proyectos de ley afectan directamente el futuro de la EIB en el país. Esto es porque la EIB es un proyecto educativo que, como toda cuestión educativa, se trabaja con seres humanos y funciona a largo plazo. Aunque sí se han realizado acciones encaminadas a fortalecer la EIB, aún enfrentamos grandes problemas que no permiten llevar a cabo una EIB de forma continua (Zúñiga y Gálvez, 2005). Asimismo, la EIB sigue siendo diseñada para escuelas rurales y polidocentes, sin ofrecer lineamientos ni recomendaciones específicas para docentes de escuelas multigrado, como lo son muchas de las escuelas rurales. Como se ha podido apreciar, las políticas existentes responden a un interculturalismo funcional, acrítico, dentro del cual se encuentra inserto el discurso normativo que manejan los actores educativos entrevistados.

Para Madeleine Zúñiga y Modesto Gálvez, “la falta de voluntad política en el terreno educativo expresa una profunda escisión en la sociedad y la exclusión de toda la educación pública, exclusión que implica inequidad, junto a la falta de calidad” (2005: 311). Por eso argumentan que las políticas educativas presentan un marcado carácter errático, evidenciado en la falta de coherencia, en el desmedido énfasis en ciertos aspectos según la época o coyuntura, carencias básicas o retroceso y desmantelamiento repentino de algunas medidas e incluso reformas que se encuentran aplicándose. Por ello, se plantea la necesidad de recrear las políticas de educación intercultural bilingüe, que sin dejar de lado lo avanzado, integren premisas y saberes de los propios actores, procesos sociales y pedagógicos, y den una respuesta certera que empodere a la realidad pluricultural y multilingüe del Perú. De ahí que las políticas de educación intercultural y bilingüe, deben dejar de construir una utopía descontextualizada y responder al sentir de los diversos actores (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005).

Como se ha visto, la realidad cultural del país es compleja y se encuentra marcada por el conflicto, el poder y los intereses políticos. Poner en práctica el interculturalismo crítico y descolonizar las prácticas y saberes de la cultura hegemónica es una tarea que pareciera casi imposible. Sin embargo, si se revisan los documentos de política, se unifican los significados de principios que hoy funcionan como slogans políticos (como es el caso de la interculturalidad y muchos otros), si se toman en cuenta elementos de la realidad como los conflictos, el poder y las relaciones de marginación y exclusión que se dan entre las culturas y se incluye la participación y opinión de los

propios actores y/o beneficiarios (en lugar de plantear las políticas como si se construyeran a partir de una realidad ideal), se lograrían grandes avances. Esto es porque se contribuirá a consensuar el concepto de interculturalidad a través de las mismas políticas, a que los mismos actores reflexionen en torno a esta realidad y a lo planteado en los documentos, lleguen a consensos, e implementen las políticas desde puntos de vista más reales y críticos, sin que éstas se implementen a partir de la libre interpretación de los actores. Esto es un punto de partida fundamental, ya que los discursos de los actores se encuentran influenciados por estas políticas, vacías de significados. Esto a su vez implica que se tomen en cuenta las modificaciones que sean necesarias en cada caso, al momento de la aplicación de las políticas, según las características y necesidades de los beneficiarios.

5.2) Desconocimiento de políticas de educación intercultural y bilingüe

En las entrevistas se evidenció un desconocimiento general de las políticas de EIB por parte de la gran mayoría de actores educativos, a excepción de los funcionarios de la DEIB. Esto evidencia que no solo existe una preocupante desarticulación y desinformación dentro del MED, sino que esta problemática se reproduce en los diferentes niveles de funcionarios intermedios hasta los docentes. A pesar de lo anterior, los actores reproducen el discurso normativo de interculturalidad que se encuentra presente en todas las políticas de EIB, restringiendo esta educación a zonas rurales, indígenas o campesinas.

En el caso de los funcionarios del MED que se encuentran dentro de la Dirección de Educación Básica Regular (EBR), es decir, las Direcciones de Inicial, Primaria y Secundaria, las políticas educativas tienen su máxima expresión en el Diseño Curricular Nacional (DCN), siendo ellos los principales defensores de la interculturalidad para la diversificación curricular. EL DCN plantea que la interculturalidad debe ser un enfoque transversal de la educación, y esa es justamente la visión de política que prima de la interculturalidad dentro de los funcionarios del MED, sobre todo los que pertenecen a EBR, como se plantea en la siguiente cita:

“En EBR, tenemos para todos por eso te digo en el DCN nosotros vemos [a la EIB] como es un área transversal, es transversal porque da algunas políticas y algunas medidas específicas para este caso. Pero EBR en realidad es el plano, por eso es que da el DCN y entonces educación intercultural toma esos

elementos para su currículo diversificado, nosotros no podemos dar una política solamente para EBR que no sea para EIB” (Funcionario MED, Secundaria).

Los funcionarios que se encuentran fuera de la DEIB no se hallan familiarizados con las políticas o normativas específicas en relación a la EIB, y restringen su entendimiento al concepto que se maneja en el DCN (como enfoque transversal, que se lleva a cabo a través de la diversificación curricular). Además, en el Reglamento de la Dirección de EBR, como ya se mencionó, se refuerza la idea de la EIB para zonas rurales y restringida solo a nivel primario, contradiciendo que la EIB sea para todos, tal como se afirma en la LGE 28044. Esta idea se reproduce en los discursos de la mayoría de los actores entrevistados.

Esto evidencia una falta de actualización y coherencia normativa, lo que fomenta la desarticulación y desinformación entre los funcionarios de las diferentes direcciones del MED, creando un vacío muy grande y obstaculizando el cumplimiento adecuado de las políticas educativas. En síntesis, el principal discurso que se encuentra presenta en relación a las políticas educativas interculturales es la idea de la EIB como eje transversal del Diseño Curricular Nacional, dirigida principalmente a sectores rurales e indígenas. Este discurso se reproduce y tiende a generalizarse fuera de la EBR, dentro del MED y en el discurso de otros funcionarios intermedios.

Por otro lado, los funcionarios de los gobiernos regionales y UGELs, centran su política en los Proyectos Educativos Regionales, que en teoría se basan en políticas de carácter ministerial, sobre todo en las que apuntan a la descentralización, las cuales plantean criterios de descentralización de la gestión más amplios que los previstos en la Ley General de Educación, pues en las políticas regionales la interculturalidad es generalmente percibida como un objetivo, sobre todo en las regiones que albergan mayor diversidad cultural en el ámbito rural.

“La interculturalidad es uno de los objetivos del proyecto educativo regional y ahorita hemos hecho un plan de trabajo para todo el año e incluso hemos tenido la participación de la oficina de Heriberto Bustos. Se ha insertado como componente transversal” (Funcionario UGEL Chanchamayo, yánesha).

Las Direcciones Regionales de Educación (DRE), dentro del proceso de descentralización, realizan lo que se conoce como el Proyecto Educativo Regional

(PER), el cual incluye un diagnóstico de la situación educativa de la región y los lineamientos de política educativa. Estos lineamientos de política guían la práctica educativa y tienen incidencia en varios aspectos como los docentes, el currículo, los estudiantes, etc. aunque solo son elementos orientadores, donde puede o no estar presente la interculturalidad, dependiendo de la prioridad que le dé el Gobierno Regional. Los funcionarios intermedios, tienden a enfatizar las políticas interculturales según la relevancia que se le dé a la interculturalidad en el PER. Como se ha visto en las entrevistas y en la mayoría de los documentos de política analizados, los actores suelen identificar a la educación intercultural como aquella educación dirigida principalmente a poblaciones rurales o a pueblos indígenas, los cuales formarían parte de lo que los actores entrevistados están considerando como “el otro”. De ahí que los funcionarios de la costa tienden a darle menos importancia a la interculturalidad por no estar presente en el PER o no estarlo prioritariamente, debido a que en la costa no tienden a prevalecer las culturas concebidas desde la mirada de “el otro”. Por su parte, los funcionarios de la selva, por ser una región que alberga mayor cantidad de culturas desde la perspectiva de “el otro”, tiende a priorizar una educación que responda a su realidad, dirigida especialmente a estas poblaciones. Debido a que la interculturalidad se identifica con estas poblaciones consideradas como “el otro” por la cultura hegemónica, ésta suele ser un objetivo o eje transversal al que se le intenta dar más peso en la selva.

Los docentes de zona rural por lo general no se encuentran familiarizados con el concepto de política educativa, y desconocen las políticas relacionadas a la EIB.

“[¿Para ti qué es una política educativa?] Política educativa vendría a ser que estamos bien desde arriba, o sea desde el ministerio de educación. [¿Para qué sirve una política educativa?] La política educativa sería una educación un poco más politiza. [¿Una política de educación bilingüe intercultural que conozcas?] Ninguna” (Docente bilingüe asháninka, primaria).

Al referirse a “una política educativa como una educación más politiza”, es claro que no manejan el concepto. Además cuando a los docentes indígenas se les preguntaba si sabían qué era una política educativa o si estaban familiarizados con alguna, no daban ninguna respuesta, por lo que había que explicarles que significaba para ver si conocían alguna.

En estos casos, los docentes tienden a pensar en normas más cercanas a su realidad como políticas, ya sea el reglamento de la UGEL o de su propia escuela, por ejemplo:

“[Entrando al tema de políticas educativas, ¿tienen alguna noción de lo que es una política educativa?] (...) [Son todas estas normas o documentos que hace el MED o que se hacen para regular la educación. A partir de esto, ¿qué política de EIB conocen?] Dentro de nuestra escuela, de nuestra institución, la UGEL nos da directivas, reglamentos, para poder desarrollar, llevar a cabo, trabajar durante todo el año. Nos dan varios, enfoques, alcances, para poder trabajar durante el año, cada año nos dan. Aparte de esto nosotros elaboramos nuestro propio material que es nuestro reglamento interno, y trabajamos en base a este reglamento. Tenemos normas, también de repente alcances, cuáles son nuestras limitaciones, no solo de la institución, sino del director, el docente, el alumno, el padre de familia, sus alcances, sus limitaciones y eso está estipulado en nuestro reglamento, y trabajamos en base a eso. Nos dicen directamente a qué nos vamos a basar y cuáles son nuestras limitaciones, porque no se puede ir también y hacer un abuso. Nos vamos a basar en el reglamento educativo, eso lo hacemos en cada centro educativo de acuerdo a las normas” (Docente monolingüe de zona asháninka primaria).

Por lo general, los docentes centran su pensamiento de políticas educativas a las normas o documentos institucionales más cercanos a ellos, como el DCN o el reglamento escolar. Esto explicaría porque su comprensión de la EIB es más concreta, pues se centran en las estrategias o adaptaciones más cercanas a su realidad, las cuales sirven para implementar la interculturalidad en su práctica educativa. Sin embargo, es necesario que los docentes posean las herramientas necesarias para que sean capaces de mirar la educación desde una perspectiva más macro, sin restarle importancia a lo micro. De esta manera serán capaces de tener una mayor participación en la elaboración de las políticas educativas.

En general todas las respuestas de los docentes rurales de selva indican que no manejan lo que es una política educativa y tampoco conocen políticas específicas de EIB, salvo algunas normativas generales como la Ley del Profesorado, que incluye aspectos sobre los docentes bilingües y lo planteado en el DCN. Es muy probable que este conocimiento lo hayan obtenido a partir de diversas capacitaciones llevadas a cabo por la EBR.

“Tenemos en la política la 27818, la ley de los bilingües, y eso es una política. En base a eso que nos dice ahí, estamos amparados por la OIT 169, y eso” (Docente bilingüe asháninka, primaria).

Entre las políticas más macro que conocen los docentes indígenas ninguna se relaciona directamente con la EIB. Se encontraban más familiarizados con tratados internacionales donde se reivindican los derechos indígenas y se plantea una educación adecuada a su cultura. Se declara que esta información ha sido recibida en diversos talleres o capacitaciones realizados por ONGs, en temas de derechos indígenas.

En cuanto a los docentes de la costa, aunque se encuentran más informados sobre lo que significa una política educativa, tampoco se encontraban familiarizados con políticas de EIB:

“[¿Cómo se está llevando a cabo la EIB?] (...) nosotros estamos llevando áreas básicas, por ejemplo, estamos llevando “lógico”, “comunicación”, “personal”, pero de interculturalidad te digo no se está tocando; en ese aspecto, específicamente no, porque mas se nos está reforzando es en lo que es diseño curricular: como nosotros deberíamos elaborar nuestras estrategias, como adecuar el curriculum a nuestra realidad, lo que es el DCN, y como nosotros como personas deberíamos entender lo que leemos, para poderlo aplicarlo con nuestros alumnos” (Docente monolingüe, nivel primaria, costa).

Los docentes centran la práctica de la educación intercultural en la elaboración de estrategias para lograr la adecuación curricular a la propia realidad, sin reflexionar o tener una perspectiva crítica sobre la realidad misma en torno a la diversidad cultural y a las relaciones de poder que se han dado y se dan entre las culturas.

Este desconocimiento general sobre las políticas educativas en relación a la EIB no solo evidencia desinformación, sino también desinterés por parte de los mismos actores que llevan a cabo las políticas educativas.

Lo preocupante de esta situación es que la mayoría de docentes, que son los conocedores más directos de la realidad educativa, se encuentran alejados de los aspectos políticos y tienen poca o ninguna participación en el espacio donde se generan las políticas educativas. Se limitan a la implementación de éstas, sin hacer

ningún juicio de valor o cuestionamiento al respecto, cuando son justamente los docentes los que más pueden aportar en este sentido. De ahí que es imprescindible fomentar juicio crítico en los docentes y promover su participación activa en la generación, implementación crítica y evaluación de políticas educativas.

Para Madeleine Zúñiga y Juan Ansión (1997), pese a tres décadas de institucionalización de la EIB y a los esfuerzos de mejorar la propuesta, su implementación ha sido limitada, no se ha logrado mayor aceptación de los actores educativos, no se ha influido en los programas curriculares pensando en otras formas de aprendizaje para la población rural, y menos aún para las escuelas urbanas, por lo que se puede decir que la EIB no tiene presencia si nos referimos a la sociedad nacional en su conjunto: “La EIB se mantiene aislada en relación con el sistema educativo (continúa la educación para “indios”²⁰), y no se articula con propuestas y medidas de otros sectores para el desarrollo del país” (Zúñiga y Ansión, 1997: 327). Esto se debe, según Zúñiga y Ansión (1997), a que ninguno de los actores gestores de las iniciativas más innovadoras, han logrado llegar a las estructuras de poder y de toma de decisiones. Asimismo, las diversas situaciones en las que viven los pueblos indígenas en el país generan diferentes reacciones frente a la EIB y dificultan su aceptación.

Es importante que las políticas de EIB sean analizadas y replanteadas a partir de la perspectiva del interculturalismo crítico, principalmente desde la DEIB, partiendo de un trabajo integrado con otros sectores del MED. Asimismo, sería importante reflexionar desde esta perspectiva crítica con los actores locales de cada región e incluir las propuestas de los diferentes gobiernos regionales, según las características y demandas de la población en cada región. Se debe partir de un marco común, coherente y sólido que guíe las propuestas, pero que a la vez sea abierto y flexible en su aplicación. La heterogeneidad de la educación intercultural y bilingüe debe darse en su aplicación y no en su concepción, ya que si se aplica de la misma forma a todos, se estaría yendo en contra de lo que propugna la misma interculturalidad: no ocultar las diferencias y desigualdades, sino trabajar e intervenir en ellas críticamente a través del diálogo como vehículo de desarrollo creativo. Por ello, desde una mirada crítica de la realidad y la historia, debe haber un diálogo que busque un consenso en torno a lo que se va a entender por interculturalidad en la educación, a partir de las visiones de los diversos actores involucrados, para que las propuestas dejen de ser construidas desde

²⁰“Indio”, en este caso, expresa los prejuicios gestados desde la colonia, base de su exclusión.

la perspectiva de conocimientos de la cultura dominante. Sólo de esa manera, la educación bilingüe e intercultural podrá tener mayor legitimidad social en el sector educativo (Tubino, 2005).

Esto lleva a pensar en establecer currículos diferenciados que tomen en cuenta las diferentes prácticas culturales, así como las diferentes maneras de acceder al conocimiento desde una perspectiva crítica de la interculturalidad. Las políticas interculturales deben buscar reconfigurar las relaciones de poder (proyecto ético-político), a través de la crítica del orden existente (Vich, 2005), para construir una sociedad más justa y equitativa.

Asimismo, es importante ampliar el marco de la EIB, para evitar que sea percibida como un modelo educativo compensatorio para poblaciones rurales e indígenas, ya que ésta le atañe a toda la sociedad peruana en su conjunto. De ahí la importancia de desarrollar capacidades que fomenten la comprensión, comunicación y las relaciones entre las distintas prácticas culturales. Como afirma Fidel Tubino:

“La interculturalidad debe ser parte sustantiva de la cultura política de las democracias participativas en contextos pluriculturales como el nuestro” (2005: 53).

Por ello, se plantea que las políticas de educación intercultural y bilingüe incluyan elementos del interculturalismo crítico, a partir de los cuales se reflexione y dialogue con los actores.

CONCLUSIONES

Un discurso predominante y que es común en todos los actores educativos en relación a la interculturalidad en la educación es el discurso normativo, utilizado como justificación, sustento, ideal y fin último de la educación intercultural. Este discurso normativo de la interculturalidad en la educación se encuentra inserto dentro de un interculturalismo funcional, el cual oculta la injusticia cultural, las desigualdades económicas y las relaciones de poder, pues no cuestiona el sistema vigente y facilita su reproducción. En este sentido, la interculturalidad que se encuentra en el imaginario de los actores educativos es funcional al Estado nacional, pues pretende interés en la diversidad pero no genera cuestionamientos ni cambios estructurales. De esta manera, este discurso contribuye a invisibilizar los conflictos y a mantener las relaciones coloniales de asimetría social en beneficio de la cultura dominante. Por eso en esta investigación se apuesta por un interculturalismo crítico, el cual también posee una dimensión normativa de la interculturalidad, como un proyecto ético-político de transformación de las inequidades económicas y sociales en democracia. La diferencia está en que el interculturalismo crítico no busca promover el diálogo sin tocar las causas de asimetría social, sino que más bien busca suprimirlas, haciendo visibles las causas del no diálogo para no caer en un diálogo descontextualizado que favorezca los intereses creados por la civilización dominante (Tubino, 2004).

Otro hallazgo importante se da en relación a la percepción de los actores en torno a las prácticas culturales dependiendo de su origen sociocultural. Los actores provenientes de contextos culturales hegemónicos tienen la tendencia de partir de un “centro neutral” (cultura hegemónica) desde el cual se conciben las prácticas culturales, consideradas distintas a la cultura dominante, como parte de “el otro”. A partir de lo anterior, la cultura dominante no es considerada como cultura por quienes la personifican. Involuntariamente, los actores pertenecientes a esta cultura hegemónica la *desculturalizan*, ya que al estar inmersos en ella parecen no tomar consciencia de que ellos mismos también poseen un bagaje cultural con sus propias particularidades y podrían ser percibidos como “los otros”, dependiendo del interlocutor con el que se interactúe. Esta percepción de “los otros” desde los contextos dominantes salió a la luz en la mayor parte de las entrevistas, con excepción de los docentes indígenas. Lo central no es la existencia de “el otro”. Lo preocupante es que desde los contextos hegemónicos esta percepción de “el otro” está ligada a la desvalorización de las prácticas culturales distintas y la diversidad cultural percibida

como un problema. Lo anterior lleva a que los funcionarios del MED, la mayoría de funcionarios intermedios y docentes de zonas urbanas entiendan a la interculturalidad como una educación dirigida a los miembros de las culturas consideradas (por los que forman parte de la cultura hegemónica) como “los otros”, a quienes se les atribuye un menor prestigio cultural. Esta desvalorización de la cultura de “el otro”, sin que esté acompañada por una reflexión crítica, sigue perpetuando el orden colonial. Esto es porque, según lo analizado, esta situación tiene como base una forma de pensamiento heredada de la colonia, la cual justificaba y garantizaba el predominio de la racionalidad europea, como única forma de conocer el mundo. Hoy en día, la globalización y la producción capitalista han generado una nueva forma de ser de este pensamiento que justifica el poder de la cultura hegemónica, dando lugar al post-colonialismo (Castro Gómez, 2005). Esta es la explicación histórica que muchos autores le dan a la forma como se percibe a “los otros” desde la visión dominante. En otras palabras, la teoría de la colonialidad del poder, explicaría por qué se privilegia a una cultura sobre otras según los resultados de las entrevistas realizadas.

A raíz de lo anterior se puede interpretar que la idea de currículo que se encuentra presente en el imaginario de la mayoría de los actores entrevistados se basa en la visión de un “otro” desvalorizado y marginalizado. El currículo nacional se encuentra muy presente en el discurso de los actores y, al ser un elemento desde el cual se estructuran los conocimientos que se imparten en la escuela, es percibido como reflejo de las políticas educativas. A partir de las entrevistas realizadas se tiende a pensar que existe una tendencia generalizada de los entrevistados por privilegiar (desde el currículo) los conocimientos, valores hegemónicos y la educación desde la tradición dominante. Así, el currículo estaría contribuyendo a invisibilizar los conflictos culturales al pretender incluir los saberes y visiones de aquellos considerados diferentes (desde la visión dominante), desde el concepto de diversificación cultural (entendida generalmente como contextualización). De esta forma se procura evitar los conflictos ocultando la asimetría cultural a favor de los intereses de la cultura hegemónica.

Esta orientación rechaza toda posibilidad de cuestionamiento de las estructuras de poder y se aleja del punto de partida que plantea el interculturalismo crítico. Esto contribuye a mantener y reproducir la asimetría social, ya que no se hace nada por remediar la situación. De ahí que esta visión de los currículos básicos vigentes demuestra la persistencia de enfoques y prácticas que siguen perpetuando el orden jerárquico y acentuando el conocimiento hegemónico (científico occidental) (Trapnell,

2008). Por tanto, los resultados de las entrevistas demuestran que principalmente desde el MED (sin considerar a la DEIB), los órganos intermedios y los docentes urbanos (algunos de forma más directa que otros), se orientan a fomentar un determinado tipo de pensamiento y modelos de acción, que responden a los intereses de la cultura hegemónica.

Lo anterior se complementa con la idea de la educación intercultural como eje transversal del Diseño Curricular Nacional (DCN), la cual sirve para diversificar el aprendizaje. Esta visión es principalmente representada por los funcionarios del MED, quienes centran la diversificación únicamente en la contextualización de los saberes y capacidades que los alumnos y alumnas deben aprender. En este caso, desde un interculturalismo funcional, el discurso sigue siendo acrítico y la interculturalidad sirve para adaptar, contextualizar el contenido a la realidad de los estudiantes. Centrar la educación intercultural en la diversificación, y ésta a su vez solo en la contextualización de las estrategias y contenidos, implica basarse en un modelo curricular ya establecido, el cual solo debe ser “contextualizado”, limitando la diversificación desde un enfoque monocultural, que enfatiza la ciencia occidental como único medio de acceso al conocimiento (Trapnell, 2008). De esta manera, muchos de los actores educativos manejan un discurso aparentemente inclusivo, donde el concepto de diversificación curricular (centrado en la contextualización) funciona como discurso para invisibilizar los conflictos y pretender que se están considerando los distintos saberes y prácticas culturales. Además, reducir el entendimiento de la educación intercultural a la diversificación curricular, limita en todo sentido las posibilidades que abre la interculturalidad en el contexto educativo. Esto es porque se deja completamente de lado a los conflictos de poder que se podrían presentar en las relaciones culturales, sobre los cuales se podría reflexionar críticamente dentro del ámbito educativo. Incluso la misma interacción cultural, esencia de la práctica intercultural, es ignorada bajo la figura de la interculturalidad como diversificación curricular.

El currículo es una herramienta de política educativa que se encuentra muy presente en el imaginario y discurso de los actores. Por ende, las políticas de educación intercultural y bilingüe deberían señalar la necesidad de currículos diferenciados, sin que sean meras adaptaciones o la diversificación del DCN. Del mismo modo, en las diversas políticas que se proclaman interculturales, se podrían tomar en cuenta diversos elementos que forman parte del quehacer educativo como la formación de los

docentes de EIB, la cual debe ser diferenciada tomando en cuenta la realidad que deberán enfrentar.

En esta línea se sugiere la necesidad de desarrollar e incorporar en el currículo capacidades que permitan establecer relaciones con los miembros de los diferentes contextos culturales, a partir del entendimiento de otras realidades, abriendo posibilidades de comprensión y comunicación entre ellas. Así se podrá revertir la persistencia de la idea de la diversidad cultural como un problema, sobre todo cuando esta diversidad viene acompañada por una desvalorización y marginación de las culturas minoritarias.

En este sentido y debido a la falta de claridad sobre cómo hacer viable la interculturalidad y qué estrategias específicas se pueden utilizar para cambiar la realidad, se han realizado esfuerzos por parte del sector académico por buscar alternativas que permitan aplicar la interculturalidad pedagógicamente. De esta manera se llegó al concepto de competencias interculturales (Zavala, Cuenca y Córdova, 2005): capacidades y actitudes que fomenten el diálogo (comunicación), la apertura, la conciencia crítica y la autoestima cultural. Pensar la interculturalidad a nivel de competencias, es una manera para que ésta pueda ser llevada a la práctica en la escuela y fuera de ella. Así los niños, niñas y jóvenes estarán en la capacidad de actuar y pensar interculturalmente, cuestionando la realidad y las relaciones de poder, contribuyendo de esta manera a lograr una sociedad más justa y equitativa. La formulación de estas competencias debería estar señalada en las políticas de educación intercultural y bilingüe, e insertarse dentro de los currículos de EIB diferenciados. Esto permitirá construir nuevos conocimientos, sentidos, prácticas y acciones que desafíen el poder y saber dominante y empiecen a filtrarse en él.

Otro aspecto que se confirma en el discurso de los actores educativos, principalmente de los docentes indígenas, es que la educación intercultural es para preservar, conservar y rescatar a las culturas de menor prestigio en relación a los contextos hegemónicos. En este caso, la educación intercultural se centra en el mantenimiento de los aspectos más llamativos de diversos contextos culturales distintos a la cultura dominante, priorizando los elementos folclóricos cuando se intentan trabajar las culturas en la escuela. Los contextos culturales en los que se sugiere que la EIB funciona como medio de mantenimiento son aquellos que se alejan de la cultura hegemónica como los pueblos indígenas. Es importante resaltar que ninguno de los

funcionarios del Ministerio opina de esta manera, pues centran su discurso en la interculturalidad como eje transversal del DCN, llevada a cabo a través de la diversificación curricular. Por su parte, este discurso culturalmente preservador es protagonizado por algunos funcionarios intermedios y docentes, sobre todo aquellos que pertenecen a un pueblo indígena de la Amazonía. Esta forma de hacer educación, como medio de mantenimiento cultural, se centra en llevar al trabajo de aula los aspectos más característicos y visibles de las culturas. Este parece ser el camino más sencillo para trabajar las culturas en la escuela. Sin embargo, el análisis de la cultura no puede centrarse en trabajar solo estos aspectos, pues no logra capturar la naturaleza dinámica de las culturas. Según Rogoff (2002), los procesos culturales son dinámicos y multifacéticos y no pueden solo tratarse desde una perspectiva, sino que deben mirarse desde los diferentes aspectos de las prácticas culturales.

El mantenimiento o preservación cultural es utilizado por los docentes indígenas para preservar sus prácticas culturales a través de la escuela. En este sentido sí estarían yendo en contra de la homogenización en forma de resistencia cultural. Sin embargo, los docentes indígenas entrevistados manifiestan también que la EIB debe ser una educación dirigida a los pueblos indígenas, no necesariamente a todos. Por tanto, ¿cómo cambiar la realidad si solo se trabaja con los discriminados por la cultura hegemónica? Aunque los docentes indígenas entrevistados manifiestan un discurso de preservación cultural (desde el folclore), suelen ser poco críticos de la realidad y de las relaciones de poder entre culturas. Entonces los docentes indígenas entrevistados, través de esta falta o poco cuestionamiento y reflexión de la situación de las culturas y relaciones de poder en la escuela y en la sociedad peruana, están contribuyendo de alguna manera a invisibilizar las relaciones de poder existentes, sin favorecer directamente un cambio en la situación que se vive actualmente entre las relaciones culturales.

Otro resultado que es importante mencionar es que dentro de la Educación Intercultural Bilingüe, se tiende a priorizar lo bilingüe (para preservar la lengua materna y aprender el castellano) sobre lo intercultural. Este discurso es asumido por la mayoría de los actores entrevistados y convive con los discursos de la EIB anteriormente expuestos.²¹ La lengua es un aspecto que se toma en cuenta como medio de contextualización y de preservación de la identidad. De ahí que, para los actores entrevistados, la lengua es considerada como un elemento fundamental de la

²¹ Es decir, la EIB como eje transversal del DCN y la EIB para preservar, conservar las culturas.

EIB y complementaria a los discursos de la educación intercultural anteriormente mencionados. Es necesario resaltar que el uso de la lengua materna dentro y fuera de la escuela es sumamente importante como medio de comunicación, lo cual fortalece aún más las prácticas culturales. Por ello, la educación intercultural bilingüe debería apuntar al estudio de las lenguas de los educandos para fortalecer y valorar las propias prácticas culturales, lo cual va más allá de que las lenguas maternas sean un vehículo para el aprendizaje del castellano. Sin embargo, el hecho de priorizar lo bilingüe sobre lo intercultural dentro de una EIB, contribuye a que se privilegie el uso de la lengua materna para lograr la castellanización, dejando de lado la importancia de las lenguas como medio de prestigio y aprendizaje cultural. Esto lleva indirectamente a la homogenización cultural.

Los discursos mencionados, es decir, educación intercultural como eje transversal del DCN, educación intercultural para preservar la cultura sin una posición crítica y una EIB centrada en la educación bilingüe, llevan indirectamente a pensar en la educación intercultural como un medio de homogenización menos violento o menos traumático. Esto es porque las diferentes visiones de los actores en relación a la interculturalidad alimentan la idea de que la convivencia proclamada por el discurso normativo inserto en un interculturalismo funcional, finalmente llevaría a la homogenización cultural, invisibilizando los conflictos y manteniendo la estabilidad social en dicho proceso, para no generar descontentos.

Además, la educación intercultural y bilingüe está siendo constantemente asociada a quienes son considerados como “el otro” desde la visión dominante, quienes deben integrarse a las prácticas hegemónicas. Frente a esto, aunque los docentes indígenas plantean el mantenimiento cultural, no manifiestan una reflexión crítica de la situación de las culturas y relaciones de poder en la escuela. De esta manera muchos docentes se conforman con la inclusión de sus saberes culturales en forma de folclore, contribuyendo inconscientemente a invisibilizar las relaciones de poder existentes. Por tanto, los docentes indígenas entrevistados tampoco estarían apoyando la generación de un cambio y, aunque no contribuyen directamente en la homogenización, sí cooperan de forma inconsciente a ocultar los conflictos, conservando la supuesta armonía entre culturas y estabilidad social, para no generar descontentos.

En cuanto a los documentos de política analizados, muchos reflejan una falta de coherencia al interior y entre estos. Las contradicciones más saltantes se dan en relación a la Ley General de Educación (LGE), porque esta afirma que la EIB debe ser

para todos y en la mayor parte de las políticas, sobre todo en los reglamentos internos, la práctica intercultural se restringe a las zonas rurales, especialmente donde el castellano no es la lengua materna. Esto genera una desactualización y falta de coherencia normativa, lo cual fomenta a su vez, la desarticulación y desinformación de las políticas, tanto dentro como fuera del MED.

Además, se puede afirmar que todos los documentos de política educativa analizados fomentan el interculturalismo funcional bajo un discurso normativo acrítico de la interculturalidad, pues la presentan como aquel “deber ser” que se debe alcanzar, sin hacer alusión a las relaciones de poder y dominación existentes. Por ende, la mayor parte de políticas responden a visiones eurocentradas, presentes en todo el sistema educativo del país.

Asimismo, en ninguno de los documentos analizados, se aclara o se precisa cómo se debe entender el enfoque intercultural (¿funcional, crítico?), dejándolo a la libre interpretación de los ejecutores de las políticas. La palabra “interculturalidad” parece haberse convertido en un slogan político (Tubino 2004), que se usa recurrentemente, aunque no esté claro qué involucra y se continúa nombrando a la interculturalidad, como un discurso políticamente aceptado, pero sin mayor contenido.

Entonces, un primer aspecto es que si bien el entendimiento y las funciones de la interculturalidad y de la educación intercultural y bilingüe varían según el grupo de actores, sean estos funcionarios del MED, funcionarios intermedios o docentes; lo planteado en los documentos de política educativa coincide con la mirada de la mayor parte de actores entrevistados (sobre todo de los funcionarios públicos). Esto es porque, al igual que los actores, las políticas presentan un discurso normativo, acrítico de la interculturalidad, inserto en un interculturalismo funcional, ligando este concepto a zonas rurales (a excepción de la LGE). Por tanto, el problema no es que exista una incoherencia u oposición entre el discurso de educación intercultural y bilingüe que manejan los actores y el discurso de los documentos de política educativa. La problemática es que en ambos casos se identifica la ausencia de un discurso más crítico de la interculturalidad en la educación y la inexistencia de un concepto consensuado de educación intercultural. En este sentido, las políticas de EIB y las interpretaciones de los diferentes actores podrían limitar la solidez y sostenibilidad de la EIB y sus políticas, ya que no existe un entendimiento claro y consensuado de lo que implica la interculturalidad pues se parte de un ideal, sin mirar cómo son las

relaciones culturales. Además, en los mismos documentos de política no queda claro qué se entiende por la interculturalidad en la educación, qué implicancias tiene y por qué es necesaria. Esto último es justamente lo que evidencia la ausencia de una perspectiva crítica. Como ya se mencionó, esto a su vez contribuye a que la interculturalidad sea funcional al Estado, a favor de la cultura dominante. Además da la impresión de que no hay conciencia plena del problema que se quiere combatir: la injusticia cultural. De ahí que es importante reflexionar si la EIB es en la práctica beneficiosa o solo una forma de esconder la exclusión.

Esta coincidencia entre los discursos de los actores y las políticas señala, sin desconocer los avances de las políticas en relación a la EIB, la necesidad de revisar las políticas educativas y, desde la DEIB con la participación de los diversos sectores y actores educativos, recrear y aclarar los conceptos y lineamientos de política que se encuentran presentes en los documentos, bajo la mirada de un interculturalismo crítico. De esta forma los actores educativos tendrán un punto de partida consensuado para que la interculturalidad no se siga aplicando de forma descontextualizada y contribuya a ocultar los conflictos de poder existentes.

Lo anterior implica reflexionar, dentro y fuera del Estado y la escuela, sobre los conflictos y relaciones de poder existentes entre tradiciones culturales; poner fin a la creencia generalizada de que EIB es solo un modelo educativo especial para poblaciones rurales e indígenas; apoyar y facilitar el empoderamiento de los diversos actores (sobre todo aquellos que no son parte de los contextos culturales dominantes); incluir otras miradas culturales sobre la educación y el conocimiento (sobre todo en el currículo) para integrar a la realidad pluricultural y multilingüe del Perú; y consensuar el concepto e implicancias de la interculturalidad en los documentos de política educativa.

Para repensar las políticas educativas es necesario considerar las investigaciones y aportes académicos ya existentes, así como ampliar la información sobre la situación de las diversas realidades culturales en el Perú. El conocimiento, surgido de la investigación para la toma de decisiones de política educativa, suele ser muy útil para que las políticas sean acertadas y respondan a las demandas y a la realidad social (Reimers y Mc Ginn, 1997). Esto de ninguna manera implica desconocer los aportes realizados a la EIB, sino que se propone dar continuidad a diversos avances, tanto

políticos como socioculturales.²² Por otro lado, es importante incentivar la producción y difusión de investigaciones sobre las diversas prácticas culturales, ya que si bien existe una conciencia de las diferencias más tangibles entre las culturas, no hay un conocimiento real sobre las diferencias no tan visibles como los modos de sentir, creer y conocer (Zúñiga y Ansión, 1997). Esto contribuiría a generar estrategias interculturales para trabajar las prácticas culturales en el aula, para fortalecer la identidad cultural, profundizar en el conocimiento de las lenguas maternas y difundir las culturas más allá de su aspecto folclórico.

Dentro de las políticas educativas es necesario identificar los lineamientos claves para consensuar a la interculturalidad de forma abierta, crítica y flexible. Estos lineamientos deben ser construidos y reconstruidos con la participación de los diversos pueblos que integran al país, mediante el diálogo y la concertación. Esta idea consensuada sobre lo que se entenderá por educación intercultural y los lineamientos de acción planteados deben ser integrados en los diversos reglamentos y políticas internas del MED, para que sean socializados y difundidos entre las diferentes Direcciones del MED (no solo dentro de la DEIB) e incluidos en los materiales, capacitaciones y normativas que se llevan a cabo en el sector, para no desvincular a la EIB del resto de la educación del país. De esta manera serán difundidos y todos compartirán el mismo concepto de interculturalidad (desde la perspectiva crítica), sabiendo que su aplicación debe ser diferenciada. Así se podrá trabajar bajo una misma mirada de interculturalidad, para que pueda ser generalizada en todo el sistema educativo y no solo de forma unidireccional: aplicada solo para culturas nativas.

En general, los programas que se lleven a cabo para implementar políticas educativas que consideren una mirada crítica de la interculturalidad, apuntan a una educación de calidad que logre una transformación sustantiva, en democracia, de las inequidades culturales. Por ello, en estos programas educativos para implementar las políticas desde una mirada crítica, intercultural y bilingüe deben considerar la capacitación docente como un medio donde los docentes tengan experiencias formativas y vivencien las prácticas culturales, las analicen, comprendan, interioricen y reflexionen críticamente al respecto, para incluirlas de forma integral en su práctica pedagógica y trabajar aspectos de las culturas que vayan más allá de lo folclórico. Esta práctica pedagógica debe ser socializada mediante diversos encuentros, para dialogar, discutir y enriquecer la práctica educativa intercultural y bilingüe y generar un entendimiento

²² Para mayor información sobre avances y limitaciones de la EIB en el Perú, ver Trapnell y Neira, 2004.

compartido de lo que implica la interculturalidad pedagógicamente. Asimismo, se debe considerar la elaboración de materiales y las facilidades necesarias para que sean los mismos docentes los que elaboren sus materiales, a partir de las prácticas culturales en las que se encuentran inmersos, ya que muchas veces los materiales elaborados por el MED se limitan a trabajar los elementos más folclóricos de las culturas, o no son adecuados para la diversidad existente dentro de las mismas culturas, en interacción con otras prácticas culturales.

Los últimos acontecimientos del presente año, como el conflicto de Bagua y las protestas de las poblaciones indígenas, las cuales se iniciaron en marzo del 2008 y se agudizaron de abril a junio del 2009, evidencian la urgencia de reflexionar sobre los conflictos culturales. Esto es importante porque se sigue excluyendo a los considerados diferentes por la cultura dominante, al pensarlos como parte de “los otros”, yendo en contra de sus derechos. Esto último ha tenido un gran impacto en la política nacional y en el reconocimiento de la diversidad, generando graves protestas y la necesidad de replantear o re-direccionar la forma cómo se están formulando y ejecutando las políticas del Estado. Estos hechos sacan a la luz la existencia de una lucha por los intereses culturales donde las prácticas dominantes, que operan bajo una lógica multicultural, incorporan la diferencia mientras que la neutralizan y la vacían de su significado efectivo (Tubino, 2004). Se vive en una diversidad jerarquizada, donde los mecanismos de reconocimiento y tolerancia, pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso de unas prácticas que plantean incorporar lo diverso al aparato estatal en los circuitos de acumulación de capital (Garcés, 2009).

Todas las sugerencias mencionadas, no dejan de tomar en cuenta el complejo proceso que involucra elaborar o reformular las políticas educativas. En primer lugar, se requiere de la participación de múltiples actores, cuyas perspectivas y opiniones son difíciles de consensuar y recoger. Por otro lado, también hay que tomar en cuenta que este proceso de formulación e implementación de políticas educativas en ocasiones se encuentra “manipulado” e influenciado por la intención de diversos organismos y agentes nacionales e internacionales interesados en reproducir las bases productivas del sistema capitalista del que forman parte la mayoría de sociedades modernas (Garcés, 2009). Esto hace aún más compleja la labor política.

Asimismo, las políticas interculturales deben tener como objetivo reconfigurar las relaciones de poder (proyecto ético-político), a partir de nuevos paradigmas que, en la

crítica del orden existente (la lógica del capital), construyan nuevas articulaciones entre la sociedad nacional, que permitan una distribución más justa y equitativa del poder entre culturas (Vich, 2005). Se deben asumir las diferencias como base de las políticas interculturales, lo que no involucra evadir los conflictos sociales ni invisibilizar las relaciones de poder que existen y se reproducen en los encuentros culturales. Por eso, la necesidad de una perspectiva crítica para abordar la diversidad, en la que se reflexione sobre el contacto cultural, dinámico y cambiante, tomando en cuenta también el conflicto y la dominación.

Con esta investigación se espera haber contribuido a esclarecer y orientar el debate que se encuentra presente en la formulación e implementación de las políticas educativas interculturales y bilingües. Desde la perspectiva crítica de la interculturalidad, este estudio es, a grandes rasgos, un aporte sobre algunos aspectos de la realidad sociocultural del Perú, el cual, junto a otras investigaciones, puede ser considerado como una contribución importante para visualizar los discursos de los actores con relación a la interculturalidad, discursos que reflejan las relaciones de poder y dominación que se encuentran presentes en la sociedad peruana. Así se espera ayudar a pensar o repensar en propuestas de política consistentes y realistas, que contribuyan a revertir esta situación y generar un cambio.

APENDICE

Guía de Entrevista



GUÍA DE ENTREVISTA

Un análisis sobre la interpretación de los diferentes actores entorno a la educación intercultural y bilingüe y sus políticas

1. DATOS GENERALES

Edad: _____

Sexo: M F

Estudios: _____

Ocupación/cargo: _____

Área/Dirección: _____

Funciones que desempeña: _____

Tiempo de trabajo en el MED: _____

- ¿Por qué crees que los chicos de las zonas rurales generalmente rinden menos? (pruebas nacionales, ingreso universidades, resultados PISA)
- ¿Es un problema de educación o de cultura?

2. SOBRE CULTURA

2.1. Cultura y educación:

- ✓ ¿Crees que existe una relación explícita entre rendimiento y cultura? ¿Por qué?
- ✓ ¿De qué manera piensas que influyen las culturas en la educación? ¿Y la educación en las culturas?
- ✓ ¿Consideras que la educación “mejora las culturas”? ¿De qué manera?

a. Cultura como valor (culto vs. no culto):

- ✓ ¿Se podría afirmar que la experiencia escolar es “más justa” para algunos alumnos que para otros?
- ✓ ¿Consideras que a algunos alumnos les va mejor en la escuela porque poseen más cultura? Ejemplo.

b. Cultura purista

- ✓ ¿Cómo crees que debería ser la educación en una cultura indígena de Amazonía?
- ✓ ¿Para ti la identidad cultural es importante? ¿Por qué? ¿Qué papel juega la educación en este sentido? ¿A mayor identidad, mayor rendimiento?

c. Cultura como folclore

- ✓ ¿Cómo describirías tu identidad cultural? ¿Qué aspectos de tu vida y contexto definirías como cultura o como parte de ella?
- ✓ ¿Te consideras a ti mismo como una persona con cultura? ¿Por qué?
- ✓ Si comparas tu propia identidad cultural con otras identidades, ¿en qué crees que se diferencian?
- ✓ Entonces para ti, ¿qué hace a las culturas especiales, diferentes las unas de las otras?

3. SOBRE EIB

3.1. Concepto e importancia:

- ✓ ¿Estás familiarizado con el concepto de EIB? ¿Qué es? ¿Cómo se interpreta? ¿Qué busca? ¿Qué implica? ¿Para qué sirve? ¿Crees que una EIB ayudaría a mejorar el rendimiento?

- ✓ ¿Consideras que una EIB es importante o necesaria en este sentido? ¿Por qué?
- ✓ ¿Cómo crees que debería ser una EIB de calidad? Menciona un ejemplo/ ¿Cómo te imaginas a una escuela EIB ideal? ¿Qué debería tener? ¿Cómo deberían ser los docentes? ¿Los materiales? ¿La planificación curricular?
- ✓ Según lo anterior, ¿la EIB está funcionando? ¿Se ha estado aplicando correctamente? ¿Qué cambiarías?
- ✓ ¿Consideras que la EIB influye sobre la equidad educativa? ¿Por qué?
- ✓ ¿Crees que la EIB podría afectar a los índices de inclusión? ¿De qué manera?

3.2 Población-cobertura EIB:

- ✓ ¿A quiénes consideras que debería ir dirigida un EIB? ¿Por qué? ¿Y solo una EI?
- ✓ ¿En qué niveles consideras que la EIB debería impartirse? ¿Por qué?

4. SOBRE INTERCULTURALIDAD

4.1. Importancia-utilidad:

- ✓ Según lo conversado, ¿te parece importante considerar la interculturalidad en la educación peruana? ¿Por qué?
- ✓ A partir de lo anterior, ¿para qué consideras que sirve la interculturalidad?

4.2. La puesta en práctica de la interculturalidad:

- ✓ ¿Aborda la interculturalidad dentro de sus funciones? ¿De qué manera?
- ✓ ¿Cómo llevarías la interculturalidad a la práctica dentro y fuera del aula? ¿En zonas rurales? ¿En zonas urbanas?
- ✓ Entonces, ¿consideras que existe una pedagogía intercultural? ¿Cómo la describirías? Menciona un ejemplo de metodología intercultural

4.2. Definición:

- ✓ A partir de lo conversado, ¿qué podrías decir que es la interculturalidad? En nuestro país, ¿es necesaria? ¿Por qué?

5. POLÍTICAS EIB

5.1. Conocimiento de políticas:

- ✓ Para ti ¿qué es una política educativa? ¿Para qué sirve?
- ✓ ¿Estás familiarizada con documentos oficiales donde se norme a la EIB? ¿Qué políticas EIB conoces? ¿Estás de acuerdo con ellas? ¿Por qué?
- ✓ ¿Considera que existen limitaciones en la documentación normativa en el aspecto de la interculturalidad? Mencione algunos ejemplos.

5.2. Opinión de las políticas:

- ✓ ¿Sabes cómo se están aplicando las políticas existentes? (lugares, niveles, materiales, capacitaciones, etc.) ¿Consideras que la implementación de políticas EIB por parte del sector es eficiente? ¿Por qué? ¿Qué mejorarías? (dentro y fuera del MED)
- ✓ ¿Qué aspectos crees que se deben tomar en cuenta para asegurar una implementación efectiva de las políticas de EIB? (participación de los actores, participación del grupo beneficiado, EIB para todos, etc.)
- ✓ A partir de lo conversado sobre EIB, ¿qué elementos tomarías en cuenta para generar políticas dirigidas al desarrollo de una EIB?

BIBLIOGRAFÍA

- AIKMAN, Sheila
2003 *La Educación Indígena en Sudamérica: interculturalidad y bilingüismo en Madre de Dios, Perú*. Lima: IEP
- ANDRADE, Ana Patricia
2007 *Participación e incidencia de la sociedad civil en política educativa: Perú 2001-2005*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas
- ANSIÓN, Juan
2008 *Educación superior e interculturalidad en el Perú. Apuntes preliminares*
Lima: 1er. Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural
- CALLIRGOS, Juan Carlos
2006 *Percepciones y discursos sobre etnicidad y racismo: aportes para la EIB*
Lima: CARE Perú
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2000 *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*
Bogotá: Universidad Javeriana
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago
2005 *La poscolonialidad explicada a los niños*.
Popayán: Universidad del Cauca, Instituto Pensar, Universidad Javeriana
- DEGREGORI, Carlos Iván
1999 Multiculturalidad e Interculturalidad. En: *Educación y diversidad rural*. Seminario Taller Julio 1998. Lima. Ministerio de Educación
- DIBOS GÁLVEZ, Alexandra
2005 *Between being and nothingness? Interculturality in Peruvian public policy. An analysis of the concept and the constitutional and executive practice*.
Lima: Institute of Social Studies, Research Paper
- Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural – DINEBI
2002 *Programa Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación*
Lima: Ministerio de Educación
- ETXEBERRÍA, Xavier
2001 Derechos culturales e interculturalidad. En: *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud*.
Lima: Programa FORTE-PE en convenio con la Unión Europea
- FULLER, Norma
2005 *Interculturalidad y políticas: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- GARCÉS, Fernando
2009 De la interculturalidad como armónica relación de diversos a una interculturalidad politizada
En: *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*.
La Paz: III CAB

- HEISE, María, Fidel Tubino y Wilfredo Ardito
1992 *Interculturalidad, un desafío*
Lima: Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica
- NEIRA, Eloy y Patricia Ruiz Bravo
2001 Enfrentado al patrón: una aproximación al estudio de la masculinidad en el medio rural peruano. En: López Maguiña, Santiago, *Estudios culturales: Discursos, poderes y pulsiones*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales
- PORTOCARRERO, Gonzalo
2004 *Rostros Criollos del Mal*
Lima: Red para el desarrollo de las ciencias sociales
- QUIJANO, Aníbal
1999 *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*
Lima, Centro de Investigaciones Sociales
- QUIJANO, Aníbal
2000 Colonialidad del poder y clasificación social
En: *Journal of world-systems research. Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*, volumen XI, nº 02, 2000, p. 342-386
- REIMERS, Fernando y Noel Mc Ginn
1997 *Diálogo informado: el uso de la investigación para conformar política educativa*
México: Ausjal, CEE
- ROBLES, Ana María
2007 *EIB y participación social. Normas legales 1990-2007*
Lima: CARE Perú
- ROGOFF, Barbara y Cathy Angelillo
2002 Investigating the Coordinated Functioning of Multifaceted Cultural Practices in Human Development. En: *Human Development*, 2002; 45:211–225
California: University of California, Santa Cruz
- SUBIRATS J.
1989 El ciclo de una Política Pública y sus impactos
En: *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*
Madrid: INAP.
- TAPNELL, Lucy y Neira, Eloy
2004 *Situación de la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú*.
Lima: Consultoría solicitada por el Banco Mundial y PROEBI-Andes
- TRAPNELL, Lucy
2008 *¿Diversificar o interculturalizar el currículo?* Seminario Interdisciplinario “Aprendizaje, cultura y desarrollo”
Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú
- TRAPNELL, Lucy
2009 *Descolonizar el saber: un reto para la educación intercultural bilingüe*
Ayacucho: VII Congreso Nacional de Educación Bilingüe Intercultural

TUBINO, Fidel

- 2004 *Interculturalidad para todo ¿un slogan más?*
En: Palestra: portal de asuntos públicos de la PUCP
(<http://palestra.pucp.edu.pe/index.php?id=98&num=1>)
Lima: PUCP. Consultado en el mes de agosto del 2008.

TUBINO, Fidel

- 2005 *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.*
En: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf
Lima, consultado en el mes de octubre del 2007

TUBINO, Fidel y Roberto Zariquiey

- 2005 *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano.* Lima, consultoría encargada por la Dirección Nacional de EBI

VICH, Víctor

- 2001 Sobre cultura, heterogeneidad, diferencia
En: *Estudios culturales: discursos, poderes, pulsiones*
Lima: PUCP, Red para el desarrollo de las ciencias sociales

VICH, Víctor

- 2005 Las políticas culturales en debate: lo intercultural, lo subalterno y la perspectiva universalista. En: *El Estado está de vuelta: desigualdad, diversidad y democracia.* Lima: IEP, 2005. pp. 265-278

WALSH, Catherine,

- 2000 *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación* (consultoría para el Ministerio de Educación-UNEBI). Lima, 2000.

WALSH, Catherine

- 2002 (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En: *Interculturalidad y Política. Norma Fuller (editora).* Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

ZAVALA, Virginia

- 2002 *(Des)encuentros con la escritura : escuela y comunidad en los Andes peruanos*
Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

ZAVALA, Virginia y Córdova, Gavina

- 2003 *Volver al desafío: hacia una definición crítica de la EBI en el Perú*
Lima: Ministerio de Educación – DINFOCAD, GTZ – PROEDUCA –
Componente de Educación Bilingüe Intercultural

ZAVALA, Virginia, Ricardo Cuenca y Gavina Córdova

- 2005 *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate.* Lima: Ministerio de Educación, DINFOCAD, PROEDUCA-GTZ

ZAVALA, Virginia

- 2007 *Avances y desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú.* Estudio de Casos. Lima: Ibis Dinamarca, CARE Perú

ZIZEK, Slavoj.

1998 Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional.

En: *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Jamerson, Fredric; Zizek, Slavoj. Buenos Aires: Paidós

Zúñiga, Madeleine y Juan Ansión

1997 *Interculturalidad y educación en el Perú*

Lima: Foro Educativo.

ZÚÑIGA, Madeleine y Modesto Gálvez

2005 Repensando la Educación Bilingüe Intercultural en el Perú: bases para una propuesta política. En: Fuller, Norma, *Interculturalidad y políticas: desafíos y posibilidades*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú

